

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ
СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО
ПЕДАГОГА**

Вінниця – 2020

УДК 378.04:37
ББК 74.58
О-75

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №11 від 24 червня 2020 р.)

Рецензенти:

Доктор педагогічних наук, професор *Петрук В. А.*
Доктор психологічних наук, професор *Паламарчук О. М.*

О-75 **Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога:** монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.] –
Вінниця: «Твори», 2020. – 228 с.

ISBN 978-966-949-586-0

У монографії аналізуються різні аспекти проблеми особистісно-професійного становлення майбутнього педагога: формування професійної самосвідомості, професійної ідентичності, професійної відповідальності, професійно-педагогічної компетентності, педагогічної майстерності, спрямованості на творчу самореалізацію у професійній діяльності, готовності до професійного саморозвитку та ін. Розкрито освітній потенціал нових галузей педагогічної науки (едукології), а також особливості застосування інноваційних методів (сторітеллінгу, кейс-методу) у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Для наукових працівників, викладачів педагогічних закладів вищої освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

УДК 378.04:37
ББК 74.58

ISBN 978-966-949-586-0

© Автори, 2020

ЕДУКОЛОГІЯ – КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА СТВОРЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКИ ПРО ОСВІТУ

О. В. Акімова, В. А. Сапогов, О. Б. Наливайко

Розвиток вищої освіти в епоху глобалізації та інтеграційних процесів в освіті вимагає нових підходів до підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, особливо це стосується студентів магістратури з освітніх, педагогічних наук. Науковці відзначають зміну парадигми вищої освіти, пов'язану із завданнями професійної підготовки: якщо раніше вища освіта була відділена від масової середньої освіти певними бар'єрами конкурсів, мала на меті підготовку до наукової діяльності, та відповідно, освіта і наука були конвергентні, то тепер процес конвергенції замінюється дивергенцією. Нові реалії потребують не тільки зміни технічних засобів навчання, але й відходу дидактики від кампусної організації освітнього процесу, адже постійно росте об'єм навчального матеріалу та його глибина, кількість творчих завдань, можливість дуальної освіти, росте масштаб завдань, що вирішуються за допомогою креативного потенціалу, розвиваються різні підходи до організації електронної освіти. Ці об'єктивні процеси вимагають розвитку науки про масову освіту – едукології [9].

Необхідність створення нової науки про освіту задля її всебічного вивчення підтримує Президент НАПН України В.Г. Кремень: «Освіта в цілому, зазначає він, – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом...» [1]. Освіта у широкому значенні – це простір комплексних досліджень міждисциплінарного характеру та системного аналізу, адже освіту можна вважати системним об'єктом, так само як багатогранними є її основні проблеми й педагогічні ситуації. Таким чином з'являється простір для антропного підходу та філософії освіти [1].

Актуальність розвитку нової науки та навчальної дисципліни, що охоплює крім традиційних, також проблеми цифровізації освітнього процесу у вищій школи, створення інноваційного освітнього середовища, а також зміни, що відбулися в освіті за останній рік у відповідь на атаки вірусних інфекцій, все це значно підвищило інтерес до дистанційних дидактик. Створення інноваційного, принципово відмінного від традиційного освітнього процесу освітнього середовища на основі засобів телекомунікацій, вебкомунікацій, мережевої взаємодії, комунікативних можливостей інформаційного простору, спонукає до необхідності нового методологічного обґрунтування освіти. З цієї точки зору великий інтерес має наукове поле едукології.

Новий підхід до розуміння освітнього процесу утворив цілий синонімічний ряд назв, котрими користуються вітчизняні і зарубіжні науковці: освітознавство (В. Лутовий), едукологія (Г. Бордовський, Б. Ізвозчіков, Н. Литвинова, В. Прокопцов), освітологія (В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа).

Освітологія як новий науковий напрям інтегрованого пізнання освіти в Україні був запропонований В. Огнев'юком. Наукова дисципліна освітологія трактується автором як наукова концепція, що зреалізує міждисциплінарний підхід до педагогічної науки та освіти, що достатньо поширений в Європі. Освітологія – це «новий науковий напрям, головним завданням якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномена, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню і розвитку суспільства» [3, с. 188].

У концепції В. Огнев'юка освітологія розглядається як науковий феномен, що найбільш повно відображає всі знання, що розкривають проблеми освіти, а назва освітологія як науковий термін диференціює поняття власне освіти і поняття знань про освіту, враховуючи всі науки, за допомогою яких ці знання отримані; ліквідує двозначність, що з'явилася з використанням назви освіти на визначення освітнього процесу і знань про нього. Таким чином обґрунтовується різниця між поняттями – освіта і освітологія [4].

До змісту освітології як наукової дисципліни С. Сисоєва відносить: історію освіти, філософію освіти, управління освітою, культурологію освіти, соціологію освіти, освітню політику, освітнє право, економіку освіти. Поняття освітологія застосовується задля визначення інтегрованої науки, що виникла та розвивається як поєднання декількох наук про освіту. Об'єктом освітології є сфера освіти; а предметом – системи та підсистеми освіти; відмінність об'єкта освітології від інших педагогічних наук полягає в тому, що «освітологія є своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти» [3, с. 144].

Едукологія – це сучасна наука, що виникла і розвивається на основі найбільш прогресивних наук і технологій, але її передумови пов'язані з еволюцією людської культури і освіти, тобто історія розвитку освітніх систем та педагогічних теорій є основою для розгляду й дослідження сучасних проблем розвитку освіти загалом та її освітніх інституцій.

Поняття едукології науковці трактують як науки про освіту (едуко – лат. освіта, виховання; логія – греч. наука, вчення). А необхідність у прикладній науці – едукології та її виникнення пов'язують із новітнім часом завдяки таким передумовам: становленням суспільства знань і відповідною необхідністю у масовій вищій освіті; швидка зміна

технологій і відповідна необхідність у безперервній освіті, котре неможливо здійснити в кампусних закладах вищої освіти; необхідність організувати навчання у будь-якому місці; запровадження високих технологій та електронних середовищ в освітній процес тощо [9, с.17].

Створення інноваційного, принципово відмінного освітнього середовища на основі засобів цифровізації, вебкомунікації, мережевої взаємодії, можливостей глобального інформаційного простору, вимагає нового методологічного та теоретичного обґрунтування, у цьому плані цікавим є наукове поле нової науки едукології.

Термін «едукологія» вперше був використаний Лорі В. Хардинг (США, 1950) та введений рішенням ЮНЕСКО задля визначення нової методології освіти. У світовій педагогічній науці цей термін використовується неоднозначно, а саме: як самостійна інтегративна наука про освіту; як наука про формування освіченої людини на основі фундаментальних знань світової культури; як наука про закономірності організації і розвитку освіти; як наука про виховання в системі освіти творчої особистості; як освітня наука про розвиток, педагогічні умови й різноманітні освітні програми. До наукового обігу поняття “едукологія” був введений Е. Стейнер (США, 1964) у праці «Логіка навчання й едукологія». Авторка розглядала едукологію як міждисциплінарну педагогічну науку – науку про навчання й виховання молоді, об’єктом якої є “ethology” – наука про життєдіяльність [8, с. 180].

У сучасному зарубіжному науково-педагогічному просторі едукологію трактують як науку, що інтегрує філософські, теоретико-педагогічні та праксеологічні знання про освіту та як міждисциплінарну наукову дисципліну, що у комплексі є основою для трактування основних процесів в галузі освіти та підготовку науково-педагогічних кадрів для вищої школи. На думку деяких зарубіжних науковців (W. Brezinka, J. Fisher, J. Christensen), едукологія об’єднує такі галузі наукового знання, як: антропологія освіти; соціологія освіти; психологія освіти; економіка освіти; освітня політика; едукологія культурних процесів; едукологія лідерства, едукологія релігійної освіти тощо [8, с. 181].

На думку інших вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Міцкевич, В. Прокопцов) предметом едукології як науки та наукової дисципліни є особливим чином організовані міждисциплінарні знання, котрі не можуть бути обмеженими лише педагогічними науками, а мають містити закономірні міждисциплінарні зв’язки з науками, що дозволяють оптимально визначити шляхи і засоби одержання молодого людиною освіти. Але

за принципової умови розгляду освітнього процесу як центру тієї системи, що інтегрує знання, застосовані з інших наук. Освіта як об'єкт едукології розглядається в таких ракурсах, як : суспільна й особистісна цінність; система різних закладів освіти; різномірний результат (Прокопцев). На системному характері едукології наголошував В. Лівшиць, який стверджував, що едукологія – це ефективно функціонуюча система, що включає всі компоненти освітньої системи: методологію та зміст освіти, суб'єктів освітнього процесу, педагогічні технології та засоби навчання [8, с. 181].

Достатньо глибоко характеризує едукологію поняття, запропоноване В. Извозчиковим, який визначає цю науку як галузь наукових знань, що досліджує систему упорядкованих в інформаційній сфері всього світу знань щодо освітніх процесів і систем. На думку автора едукологія як наука забезпечує високий методологічний рівень досліджень освітнього простору і освітніх систем, включаючи й систему професійної освіти на основі інтеграції всіх педагогічних наук, соціології, економіки, політології освіти.

У межах наукового поля едукології виявляються інтеграційні процеси у галузі знань про освіту; виходячи з цього автор стверджує, що розвиток комунікації в едукології пов'язаний із необхідністю входження в інтегроване професійне поле з наступною реалізацією систем комунікаційної взаємодії у даному середовищі. Тобто об'єкт едукології – це цілісне вивчення освітніх систем з урахуванням їх різноманітності; предметом едукології є цілісне вивчення освітніх систем, законів їх функціонування і розвитку, зв'язків з іншими суспільними інститутами; метою – вивчення, розробка і прогнозування освітніх систем, адекватних змінам у змісті технологіях [5].

Дж. Фішер, один із засновників едукологічного напрямку наукових досліджень, додержувався думки, що концептуальним є твердження про використання терміну едукологія і до освітнього процесу, і до знання про нього. У відповідності до теорії Дж Фішера, едукологія визначається як наука, що інтегрує різнопланові знання про освіту, про освітній процес, що включає: зміст навчання і управління навчанням; процес учіння. Відповідно до теорії науковця, об'єкт едукології включає в себе діяльність викладача, студента, реалізацію навчальних програм та об'єднує види діяльності, такі як: управління, навчання, дослідження, учіння тощо [10].

Дж. Фішер і Дж. Крістенсен виокремили компоненти науки едукології: емпіричну, аналітичну і нормативну. Емпірична едукологія включає дві категорії: перша охоплює знання про освітній

процес і є теоретичною, друга – поєднує знання про освітню практику і є праксеологічною. Автори ідеї

Дж. Фішер і Дж. Крістенсен, досліджуючи праксеологічну едукологію, довели положення про недостатність знань щодо ефективності впливу на процеси навчання і учіння, тому була виокремлена інша категорія – нормативна, що дозволила розглядати етичні правила поведінки для всіх суб'єктів освітнього процесу, цінності і цілі освіти, що є предметом дослідження нормативної філософії освіти, або нормативно-філософської едукології [10]. Дослідники виокремлюють також аналітичне знання про освіту, до яких перш за все відноситься аналітична едукологія, що інтегрує три категорії: аналітичну філософію освіти, що досліджує зміст понять; історію освіти і педагогічної науки, що об'єднує вивчення досвіду попередників; юриспруденцію освіти, котра визначає діяльність учасників освітнього процесу. Крім аналітичної, праксеологічної, і нормативної едукології дослідники виокремлюють метаедукологію, або знання про саму науку едукологію, що включає узагальнені знання про освітній процес. За Дж. Фішером і Дж. Крістенсеном, наукова едукологія (наука про освіту) інтегрує такі науки, як: антропологія освіти, психологія освіти, фізіологія освіти, економіка освіти, соціологія освіти, політика освіти тощо [10].

У науковій літературі є також спроби визначити завдання едукології як науки, до них відносять такі: квантифікація й розробка методів кількісного вимірювання головних понять освіти: продуктивності, якості, освіченості, рівня сформованості компетенстей тощо; диференціація методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей; алгоритмізація головних показників освітнього процесу; розробка критеріїв й методів оптимізації освітніх структур; розробка нових адекватних цілям методів навчання для освітніх середовищ, що спираються на досягнення комп'ютерних наук [9, с.22].

Вирішуючи визначені завдання, едукологія як наука та як наукова дисципліна, не може розвиватися незалежно від інших наук, більше того вона утворена на основі ідеї міждисциплінарності. До основних джерел розвитку едукології, як складової педагогічної науки, відносимо філософію освіти, котрій належить методологічна роль у формуванні теоретичного знання про освіту й педагогіку, також філософія освіти визначає основні компоненти, напрями та шляхи дослідження педагогічних процесів. Філософія освіти важлива для визначення базових понять і категорій, вихідних методологічних позицій нової науки, основних законів, закономірностей та принципів едукології. Філософія освіти є базовою основою розуміння та

трактування практичного досвіду як напрямок формування теоретичного едукологічного знання. Важливого значення для вирішення конкретних питань навчання, засвоєння знань, продуктивного освітнього процесу в цілому та розвитку педагогіки, науковці надають психології і, перш за все, тим концепціям і теоріям, що визначають закономірності психічних процесів, що пов'язані з когнітивною діяльністю студентів [9, с.60].

Деякі науковці у систему міждисциплінарних зв'язків едукології включають окремі галузі філософії, перш за все аксіологію освіти, обґрунтовуючи це смислоутворюючим характером цінностей, котрі здатні впливати на спрямованість та умотивованість до професійної діяльності людини, її вчинків. Основним завданням аксіології визначається пошук місця цінності в структурі особистості та її відношення до професійної діяльності. Аксіологія освіти презентує різні варіанти ціннісного осягнення феномену освіти, тому аспект ціннісної феноменології визнано складною науковою проблемою. Цінність у цьому підході визначається значимістю певного об'єкта, явища або відношення, а індивідуальна система цінностей людини вважається компонентом структури особистості. Сформована таким чином система визначає сталість особистості, наступність її поведінки та спрямованість інтересів. Саме такі характеристики, як цілісність та постійність системи цінностей визначає високий рівень зрілості особистості. Цінності забезпечують функцію матриці для цілей, актуальних мотивів та принципів життєдіяльності; визначають моральні принципи і особливості поведінки [4, с. 32-33].

Щодо ціннісного аспекту едукологічних знань, В. Кремень зазначає, що важливо внести корективи у підходи до формування системи цінностей особистості. Цінності, що не є вже актуальними, негативно впливають на саму сутність особистості, її адекватність у сучасному вимірі, її життєвий і професійний шлях та характер розвитку суспільства в цілому. Формування невідповідних до особливостей часу цінностей не тільки кривдить її життєвий шлях, а й суттєво знижує можливості до самореалізації [3, с.49].

Міждисциплінарні зв'язки едукології включають також соціологію і культурологію. Науковці стверджують, що необхідно розділяти два аспекти освіти – соціокультурний і педагогічний. Освіта є соціальною інституцією і одночасно вона є педагогічною системою, котра охоплює глобальні проблеми розвитку освіти, і конкретні проблеми суто освітньої діяльності, такі як: зміст освіти, методи викладання, форми організації освітнього процесу. Важливо, щоб освіта як єдність теорії і практики, постійно вдосконалювалася на основі педагогічної інноватики, як теоретичної, так і практичної. Але розвиток освіти не

вичерпується лише педагогічними новаціями, головну мета полягає у принциповому перетворенні та удосконаленні освіти як системи та як соціального інституту, саме тому освітня реформа – це явище не лише педагогічне, але й соціальне. Освіта – є механізмом не тільки трансляції знань, а й залучення людини до певної культури, традицій, і найголовніше до національної культури [3, с. 51].

Важливим аспектом характеристики міждисциплінарного характеру едукології є її взаємозв'язок з дидактикою, котра визначає зміст, форми і методи освітнього процесу, підвищення ефективності та якості засвоєння знань студентів. Едукологія, в силу своєї специфічності, використовує методи, терміни та поняття інших наук, наприклад: статистичні і математичні методи обробки інформації, поняття зворотного зв'язку, взяті з кібернетики. Слід зазначити, що едукологія використовує дані суміжних наук не шляхом механічного застосування, а на основі інтегративного аналізу з обов'язковим аналізом умов їх застосування у педагогіці [3, с. 65].

Світові тенденції розвитку інформаційних систем у напрямку розподілених структур передбачають побудову університету нової форми – масового розподіленого закладу вищої освіти з відповідною структурою, методологією й тенденціями розвитку на основі використання сучасних інформаційних технологій. Таким чином, освіта вступила в електронну еру розвитку, у якій: трансфером знань стає мережа Інтернет і технології хмарних обчислень; мережа Інтернет забезпечує оперативну актуалізацію знань; супроводження освітнього процесу здійснюється тьютором та штучним інтелектом (інтелектуальним роботом); індивідуальні освітні програми розробляються викладачем-консультантом з використанням систем штучного інтелекту [9, с. 45].

Для нашого дослідження важливою є деталізація поняття едукології стосовно використання цієї науки у вищій школі. У науковій літературі (К. Пахотін) зустрічаємо різні підходи, наприклад: едукологія вищої школи трактує феномен вищої освіти як педагогічну систему, котрій властива своя структура, зміст освіти, організація освітнього процесу з обов'язковими можливостями до еволюції. Нині активно ведеться розробка методологічних та теоретичних основ едукології вищої освіти стосовно нового етапу розвитку інтеграційних процесів у світі, особливостей розвитку освітнього простору в умовах цифровізації. Науковці, університетські викладачі розглядають едукологію у двох значеннях: як загальну методологію вищої професійної освіти та як наукову дисципліну магістерського рівня [8, с. 185].

Сучасна освітня парадигма у центрі всієї системи неперервної освіти розглядає майбутнього фахівця – як цілісну Людину. Це поняття, на думку науковців, має системоутворювальний характер та зреалізовується у практичній діяльності, котра забезпечує безпосередню взаємодію інтелектуальних можливостей людини з розвитком його мотиваційно-діяльничої сфери. Такий підхід дозволяє стверджувати, що розвиток майбутнього фахівця, як мета професійної освіти, може розглядатися едукологічним інваріантом освітнього процесу. Специфіка виявлення цього інваріанта у конкретному випадку полягає у встановленні сутнісної взаємодії цілей і завдань різних етапів освіти з рівнем досягнень студентом вершин професійної майстерності [2, с. 22].

Якщо вважати перетворення об'єктивних зовнішніх впливів (змісту, форм, методів і засобів навчання) у суб'єктивний стан, що відбувається у процесі діяльності та спілкування, то в освітніх процесах, де основною є навчальна діяльність, котра поєднує навчання, пізнання, спілкування, працю, то створення оптимальної моделі навчання – є інваріантом едукології. Розвиток продуктивних характеристик пізнавальної діяльності у студентів має декілька характеристик: перехід від повторення до пізнання та творчості в освітньому процесі; вплив власного соціального та пізнавального досвіду студентів визначає якість знань, способів діяльності, самоконтролю та самооцінки діяльності; досвід самостійної соціальної та пізнавальної діяльності визначає продуктивність особистісних властивостей студента та результативність самостійного пошуку. Визначені особливості доводять, що в едукології навчання орієнтовано на пошук різних рівнів пізнавальної діяльності задля досягнення нового рівня розвитку [2, с. 24].

Підводячи підсумок, слід зауважити, що едукологічний контекст достатньо широко включено у різноманітні наукові дискурси, котрі досліджують освітній процес з різних точок зору: загальнонауковий дискурс як аналіз всього напрацьованого матеріалу; праксеологічний дискурс, котрий характеризує те, що виявилось ефективним; історичний дискурс, що досліджує історичні передумови, тобто характеризує те, що було; правовий аспект задля характеристики того, що дозволяється, вимагається або забороняється за законом; аналітико-філософський, що визначає характеризує значення понять та категорій; нормативно-філософський для виокремлення аспектів добра, етичного, правильного, бажаного.

Література

1. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. – Гуманізм та освіта! (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). – Вінницький національний технічний університет 2006. – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006/txt/06kvkpo.php>.
2. Мицкевич Н. Эдукология: инвариантные характеристики // Адукатор, №1 (17). – Минск: РГСУ. – 2020 г. – С. 22- 28.
3. Освітologia: хрестоматія: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладачі: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. – К.: ВП «Едельвейс», 2013. – 728 с.
4. Освітologia: витоки наукового напрямку: Монографія / За ред. В.О. Огнев'юка; Авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. – К.: ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
5. Попова О.В. Эдукология как методологическая основа развития коммуникаций [Электронный ресурс]/ Попова О.В., Ткаченко Е. Н., Кокшаров С.А. // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2014. – № 6. – Режим доступу: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?Id=16384>
6. Серебрянська І.М. Освіта, освітologia чи едукология: мовна реалізація міждисциплінарних тенденцій в українському науковому дискурсі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.allbest.ru/>
7. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с. – С.7 – 16.
8. Толочко С. Едукология та освітologia: актуальність розвитку наук в умовах реформування освіти в Україні / С. Толочко // Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки. – Вип.2. – Бердянськ : БДПУ, 2018. – 306 с. С.179-181.
9. Эдукология: Монография / Под ред. М.П. Карпенко. – М.: Изд-во АЭО, 2020. – 457 с.
10. Fisher, James E. Contributing Paper 1.1 in History and Philosophy of Educology, Part I (A paper used as the basis for a series of seven lectures to faculty and doctoral students in educology at Vytautas Magnus University (VMU) in December, 2001" / James E. Fisher // Pedagogika. – Kaunas, Lithuania: Vytauto Didziojo universiteto leidykla, 2011.

ФОРМУВАННЯ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ТВОРЧУ САМОРЕАЛІЗАЦІЮ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В. М. Галузяк, І. Л. Холковська

Розбудова нової української школи вимагає вдосконалення підготовки майбутніх педагогів, від яких очікується не лише високий рівень професійної компетентності, але й відповідний рівень особистісної зрілості. Важливо, щоб майбутні вчителі у процесі підготовки не тільки оволоділи необхідними фаховими знаннями й уміннями, а й досягли певного рівня особистісної зрілості, виробили власну професійну позицію, сформували власне розуміння педагогічної діяльності, самовизначилися в її цінностях і смислах. Сучасна освітня практика потребує вчителя, який характеризується суб'єктністю, креативністю, готовністю брати на себе відповідальність, критично мислити й ефективно діяти в умовах невизначеності. Підготовка такого вчителя вимагає створення у педагогічних закладах вищої освіти відповідних умов, які б сприяли особистісному становленню студентів, стимулювали їх смислопошукову активність, формували установку на особистісну самореалізацію в професійній діяльності.

Проблема самореалізації особистості завжди була однією з найгостріших у філософії, психології, педагогіці та інших гуманітарних науках. Сучасні уявлення про об'єктивні і суб'єктивні аспекти професійної самореалізації базуються на психологічних концепціях структури і розвитку особистості (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Л. Божович, Г. Балл, Д. Леонтьєв, В. Рибалка та ін.), а також ідеях гуманістичної психології, зокрема, концепції самоактуалізації (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, В. Франкл).

Поняття самореалізації охоплює всю систему життєдіяльності, не виключаючи професійну діяльність, якій зазвичай людина присвячує більшу частину свого життя. Н. Коростильова вважає, що самореалізація особистості – це здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), соціумом і світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів [14, с. 222].

Д. Леонтьєв розглядає самореалізацію в контексті розвитку творчих сил людини та розуміє її як один з провідних мотиваційних факторів особистості, що спонукають і скеровують її діяльність [15,

с.176]. Дослідник виокремлює три рівні аналізу феномену самореалізації особистості: філософський – рівень, на якому вирішуються питання про суть людини, можливість її екстеріоризації, про суть процесу самореалізації, де об'єктом дослідження виступає людина і людство в цілому; соціологічний – рівень, на якому вирішуються питання про шляхи і способи самореалізації особистості в конкретних соціокультурних умовах її існування, у рамках певного способу життя, де об'єктом розгляду виступає соціум, конкретна соціальна структура; психологічний – рівень, на якому аналізуються особистісні якості і конкретні зовнішні умови, що дозволяють особистості успішно самореалізуватися [14, с. 222]. При цьому, згідно з Д. Леонтьєвим, психологічний рівень стосується мотиваційної основи самореалізації і зворотного впливу об'єктивної та суб'єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб'єкта. На цьому рівні піднімаються проблеми самооцінки, рівня домагань, а об'єктом аналізу виступає окремий індивід у його зв'язках і відношеннях з іншими індивідами і соціумом. Д. Леонтьєв зазначає, що на психологічному рівні самореалізація «може розглядатися в трьох аспектах: як потреба, як діяльність і як об'єктивний і суб'єктивний результат цієї діяльності» [15, с. 176].

Витоки ідеї самореалізації, що розвивається в гуманістичній психології, знаходяться в творах А. Адлера, котрий терміни «прагнення до переваги» і «прагнення до самовдосконалення» розглядав як синонімічні. Згодом це універсальне прагнення знайшло своє відображення в концепціях самореалізації К. Хорні, самоактуалізації К. Гольдштейна і А. Маслоу, тенденції до актуалізації К. Роджерса, мотивації ефективності Р. Вайта [14, с. 222]. Всі ці концепції стосуються феномену самореалізації людини, в основі якого лежать потреби росту, розвитку і самовдосконалення. Тому термін «самореалізація» (self-realization) часто є синонімом термінів «реалізація своїх можливостей» (self-fulfillment) і «самоактуалізація» (selfactualization). Всі вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію справжніх можливостей людини (К. Хорні), прагнення людини до якнайповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс), внутрішню активну тенденцію до розвитку себе, істинного самовираження (Ф. Перлз), прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу).

На думку деяких психологів, термін «самореалізація» вживається як загальний по відношенню до «самоактуалізації», «самоствердження», «саморозвитку». Н. Коростильова вважає, що відмінності в інтерпретації термінів «самореалізація» і «самоактуалізація» пов'язані з різними акцентами: на суб'єктивному,

внутрішньому, або об'єктивному, зовнішньому, плані існування особистості. З цього погляду термін «самоактуалізація» стосується більшою мірою змін у внутрішньому плані особистості, а «самореалізація» – у зовнішньому. Водночас самоактуалізація – це завжди актуалізація, тобто вираження себе, своєї істинної природи ззовні, а самореалізація – це завжди реалізація свого справжнього Я [14, с. 222].

Потреба в самореалізації відображає вищий рівень мотивації особистості. Її суть полягає в прагненні до найповнішої реалізації здібностей і можливостей, закладених у вигляді потенціалів у структурі особистості. Однією з найважливіших сфер самореалізації є професійна діяльність. Професійна самореалізація передбачає тісний взаємозв'язок соціального (професійного) і особистісного аспектів розвитку людини, які перебувають у складному діалектичному взаємозв'язку. Особистісний розвиток відбувається у внутрішньому світі як рух «до себе», тоді як соціальний розвиток, зокрема професійний, співвідноситься із зовнішнім світом і передбачає рух «від себе». З іншого боку, за повноцінного особистісного розвитку внутрішні зміни приводять до зовнішніх проявів: особистісне зростання проявляється в єдності інтраперсональних і інтерперсональних феноменів, таких як прийняття і розуміння себе, внутрішня цілісність і динамічність, а також прийняття і розуміння інших, відкритість, гнучкість і природність в соціальних контактах. Таким чином, підвищення рівня особистісної зрілості виступає передумовою підвищення ефективності професійної діяльності.

Професійна самореалізація є однією з найважливіших характеристик зрілої особистості. Самореалізація пов'язана з прагненням до самоствердження, втілення власних життєвих і професійних цінностей. Важливими внутрішніми умовами самореалізації є творчий потенціал особистості, прагнення до самовдосконалення, підвищення якості і результативності своєї діяльності, професійна спрямованість [1].

Підвищення інтересу науковців до феномену самореалізації пояснюється важливістю проблем, пов'язаних з дослідженням суб'єктної активності особистості, максимального використання внутрішніх ресурсів для самоздійснення особистості в професійній діяльності.

Особливо актуальною є проблема професійної самореалізації педагогів. Сучасний учитель характеризується внутрішньою потребою в саморозвитку, а також високим ціннісним статусом самореалізації, що відповідає вітчизняній педагогічній традиції («серце віддаю дітям»). Водночас на професійному шляху вчитель

стикається з численними об'єктивними і суб'єктивними труднощами. Допомогти йому знайти конструктивні шляхи подолання цих труднощів – одне з актуальних завдань психології та педагогіки, що має вирішуватися в площині забезпечення педагога особистісними і професійними ресурсами для його повноцінного буття в професії.

У сучасній педагогіці та психології проблема самореалізації вчителя розглядається в працях В. Андрєєва, Є. Белозерцева, Б. Вульфова, І. Демакової, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Караковського, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Мудрика, Н. Нікандрова, Л. Новікової, А. Орлова, В. Сластьоніна, Н. Щуркової та ін.

Проте на сьогодні поза дослідницьким полем залишається проблема орієнтації студентів педагогічного ЗВО як майбутніх педагогів на самореалізацію в професії. Може здатися, що така орієнтація не дуже потрібна: стане студент молодим учителем, тоді й відчує потребу і прагнення в самореалізації. Але, по-перше, він може педагогом і не стати, оскільки традиційний і все ще поширений інформаційно-знаннєвий підхід до педагогічної освіти відбиває у багатьох студентів бажання бути вчителями, не даючи їм можливості зрозуміти й відчувати потенціал педагогічної професії як можливої сфери самореалізації. По-друге, молодий учитель об'єктивно стикається з такою кількістю професійних труднощів, що, не маючи свідомого прагнення, ціннісної установки на самореалізацію в професії, легко може стати на шлях не самовизначення, а пристосування до професії, формалізації ставлення до неї і, кінець кінцем, формалізації відносин з учнями.

Таким чином, орієнтація майбутнього вчителя на творчу педагогічну самореалізацію об'єктивно може сприяти приходу в систему освіти мотивованих, зацікавлених у своїй справі фахівців, що поділяють гуманістичні цінності, а суб'єктивно – полегшити входження молодого фахівця у світ педагогічної діяльності та відносин.

Забезпечення особистісного розвитку майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, на наш погляд, потребує трансформації традиційного способу організації освітньої взаємодії викладача і студентів з урахуванням двох принципових моментів:

- на зміну традиційному підходу, коли активний викладач транслює студентам нормативні професійні знання й цінності, має прийти організація навчання, що надає студентам більші можливості для професійно-ціннісного самовизначення, розширює свободу їх вибору;

- характерні для традиційного академічного освітнього процесу формалізовані відносини викладача і студентів повинні поступитися

персоналізованим міжособистісним стосункам, що ґрунтуються на діалозі та партнерстві у спільному просуванні викладача і студентів до ідеалу професійної педагогічної позиції.

Педагог, який дотримується принципів гуманістичної психології і педагогіки, повинен бачити можливе поле глибинного спілкування з вихованцями, а для цього він має керуватися відповідною культурою стосунків [17, с. 147]. Не дивлячись на формалізований до певної міри процес лекційно-семінарської підготовки майбутніх педагогів, всі його учасники проживають досить змістовний і емоційно насичений період спільного життя. І від того, які стосунки сформуються під час цієї підготовки, багато в чому залежить те, які ціннісні установки сформуються у студентів, якими вони бачитимуть перспективи своєї самореалізації у професії.

У процесі оволодіння педагогічними знаннями відбувається зіткнення власного досвіду студентів, їх бачення педагогічної професії і реальної навчально-професійної дійсності. У роздвоєності «особистість – професія», множинності ставлень потенційно закладений конфлікт внутрішніх позицій студентів, їх професійно-ціннісних орієнтацій. Діалог виводить цей конфлікт у сферу аналізу, дає змогу студентам критично осмислити власні професійні цінності і через діалогічну взаємодію з викладачем та іншими студентами сформувати власну професійну позицію.

Використовуючи у своїй практиці навчальний діалог, викладач педагогічних дисциплін отримує змогу вирішувати низку конкретних завдань, важливих для особистісно-професійного становлення студентів: він забезпечує оволодіння студентами теоретико-методологічними основами педагогічної діяльності; формує їх професійні інтереси і переконання, вміння навчальної і професійно-педагогічної комунікації; розвиває діалектичне мислення, здатність розуміти неоднозначність, внутрішню суперечливість педагогічних процесів, усвідомлювати широкий спектр можливих рішень педагогічних проблем; формує у студентів здатність пред'являти і відстоювати власну позицію в ситуаціях міжособистісного спілкування; гармонізує свою взаємодію з студентами під час вирішення професійно-педагогічних проблем.

Навчальний діалог дає змогу проявити індивідуальність усім його суб'єктам, виявити професійні і особистісні позиції в динаміці педагогічного спілкування, сформувати готовність до трансформації власного досвіду, пошуку і вироблення свого стилю професійної діяльності. Загальним результатом є індивідуальне самовизначення в професії, знаходження в ній власних смислів, вироблення власної

професійної позиції, розвиток здатності вільно, ініціативно і творчо визначати стратегію й тактику своєї діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці суб'єктного становлення майбутнього вчителя, дає змогу визначити комплекс принципів, від яких залежить ефективність навчального діалогу у процесі вивчення педагогічних дисциплін [10; 12]:

1. *Принцип ціннісно-сислової контекстності змісту навчального діалогу.* Цей принцип відображає специфіку педагогічного знання як системи професійних цінностей, що мають свою логіку розвитку і засвоєння студентами у процесі вивчення педагогічних дисциплін. У ньому відображається повнота і безперервність аксіологічних зв'язків педагогіки, що визначають спрямованість навчального діалогу як партнерської взаємодії викладача і студентів на з'ясування сутності педагогічних фактів і явищ. Дотримання цього принципу задає когнітивно-смислову основу педагогічної позиції майбутнього вчителя.

Величезний обсяг накопичених у галузі педагогіки знань вимагає ретельного відбору і структурування смислової бази, актуальної в сучасних соціальних умовах і перспективної в майбутньому. Але окрім забезпечення загальнопедагогічної спрямованості змісту навчального матеріалу виникає необхідність у персоніфікації знань, інтеграції наукових положень і особистісного досвіду студентів. Пізнання в діалозі педагогічних явищ і процесів виводить майбутніх учителів за рамки навчального предмета і сприяє переходу на метапредметний рівень пізнання. На метапредметному рівні все різноманіття педагогічних понять зводиться до відносно невеликого обсягу фундаментальних навчальних одиниць – категорій, принципів, концепцій, теорій, що відображають різні аспекти педагогічної реальності, якими майбутній учитель оперуватиме у самостійній діяльності.

Практика викладання педагогіки диктує низку правил реалізації принципу ціннісно-сислової контекстності змісту діалогічного навчання:

- презентація педагогічного змісту як цілісного смислового проекту діяльності, яким повинні оволодіти майбутні вчителі, виявлення в цьому проекті причинно-наслідкових зв'язків;
- побудова навчального діалогу у формі спільного зі студентами дослідження і вирішення професійно й особистісно значущих педагогічних проблем;

- забезпечення чіткості вербальних структур педагогіки (термінології, класифікацій, означень тощо) і засобів відображення, опису педагогічної реальності, системності викладу матеріалу;

- первинне накопичення педагогічних знань (яке забезпечується переважно монологічним пояснювально-ілюстративним навчанням) і оволодіння категоріальним апаратом педагогічної науки;

- використання всього спектру знань (художньо-образних, фактичних, дослідно-емпіричних, проблемних, прогностичних, оцінних, філософсько-рефлексивних тощо), що містяться в педагогічному тексті, для розширення професійної свідомості студентів.

2. *Принцип узгодження у діалозі професійних і особистісних цінностей його суб'єктів.* Педагогічні ідеї і теорії стають основою професійної позиції майбутнього вчителя тільки тоді, коли збігаються з його особистісними пріоритетами, коли він виявляє їх значущість і достовірність у практичній діяльності.

Особистісні цінності – це «усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» [3, с. 89]. Г. Будінайте і Т. Корнілова підкреслюють, що «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт визначився» [4, с. 99], акцентуючи увагу на важливості не лише усвідомлення певних смислів, але й самостійного рішення щодо їх прийняття або неприйняття. Необхідною умовою формування особистісних цінностей є внутрішнє прийняття суб'єктом певних усвідомлюваних смислів, у тому числі професійних.

Гармонія між особистісними і професійними цінностями забезпечує включеність студента в педагогічну культуру, сприяє формуванню у нього ставлення до професійної діяльності як сфери особистісної самореалізації. Діалог як смисловий обмін рівноправних суб'єктів спонукає майбутніх учителів виявляти і відстоювати власні ціннісні пріоритети в професійній сфері, вибудовувати особистісну концепцію педагогічної діяльності. У процесі навчального діалогу студент ставить перед собою питання, які активізують його особистісно-професійне самовизначення: «Чи згоден я з тим або іншим педагогічним висновком?»; «Що думає з цього приводу викладач? Які автори і які теорії підтверджують мою думку?»; «Як теоретичні ідеї узгоджуються з тим, що я бачу в реальній педагогічній практиці?»; «Як скоординувати мої переконання і професійні вимоги до вчителя?».

Щоб сформувати власні професійні переконання, студентові необхідно усвідомити і перевірити свій вибір, інтегрувати педагогічну теорію з практикою, свої ціннісні орієнтири з поглядами інших суб'єктів діалогу: викладачів як носіїв професійних цінностей,

товаришів по навчанню як носіїв особистісно значущих цінностей, авторів педагогічних ідей і теорій, представлених у наукових текстах. Дотримання цього принципу активізує професійне мислення студентів, гармонізує особистісну і професійну складову їх педагогічної позиції і, як підсумок, задає основу для задоволеності своїм професійним становленням.

Можна виокремити низку правил реалізації принципу узгодження професійних і особистісних цінностей:

- включення в контекст педагогічного знання суб'єктивної позиції автора, який описує, аналізує, оцінює педагогічну дійсність (викладач, зіставляючи науково-теоретичне педагогічне знання зі знаннями, що містяться в літературних джерелах, і своїм особистим досвідом, бачить їх відмінності за цілою низкою показників: наукове – позанаукове, нормативне – ціннісно-смісловне, об'єктивне – суб'єктивне, соціалізоване – особистісне, монологічне – діалогічне, аксіоматичне – імовірнісне, універсальне – унікальне, дискурсивне – інтуїтивне);

- постійне вивчення викладачем професійно значущих мотивів діяльності студентів, їх особистісних нахилів і переконань, ставлення до педагогічної діяльності;

- виклад навчального матеріалу з опорою на інтереси, запити, мотиви студентів, їх життєвий досвід.

Зіставлення та переосмислення професійних і особистісних цінностей є однією з проблем, які вирішує навчальний діалог. Коли цілі викладача і студента різні, завдання педагога полягає не в тому, щоб змінити цілі студента, а в тому, щоб допомогти йому усвідомити свою мету і досягти її, створити умови для відповідальної самореалізації. На цій основі А. Хуторской виводить принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії: студент має право на усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю і оцінки результатів [22, с.81-87].

3. Принцип транспарентності й самовизначення. Без відкритого пред'явлення кожним студентом своїх проблем, висловлення власного ставлення до предметів, які розглядаються, до змісту спільної діяльності неможливий діалог. Завданням викладача має бути максимальний вияв відкритості до позиції студентів, готовності до розуміння, до визнання їх права на власну думку. Кожен студент повинен мати право на власну позицію, на власні погляди, оскільки це є неодмінною умовою формування ставлення особистості до себе як суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Важливо, щоб по можливості кожен студент включився в процес аналізу власних

установок і поглядів на педагогічну діяльність. Для цього необхідно знайти такі форми життєдіяльності в системі підготовки майбутнього педагога, які б сприяли його руху до саморозкриття, самоаналізу, самовизначення.

4. Принцип єдності нормативності й альтернативності. Цей принцип вимагає, щоб під час розгляду педагогічних проблем і переконування студентів у важливості певних професійних норм і цінностей, не заперечувати об'єктивно наявних суперечностей, які завжди залишатимуться джерелом альтернативи. Важливо, щоб студенти конструктивно сприймали альтернативу: щоб з одного боку, наявність альтернативи не заперечувала того загального, на чому можна вибудовувати усвідомлені й узгоджені дії; а з іншого, – існувала можливість звернутися до альтернативи як можливого джерела нового погляду на звичні речі.

5. Принцип єдності довіри і сумніву. Взаємовідносини повинні будуватися на основі безумовної довіри викладача до особистості студента, навіть коли він непослідовний у своїх думках і поглядах. Під сумнів варто ставити лише «продукти» його свідомості: твердження, заяви, тези, висновки. Завдяки критичному аналізу й сумніву оголюються суперечності, виявляються проблеми. Сумнів є умовою пізнання, а довіра до того, хто пізнає, є умовою його вільного руху до відкриття власних істин.

6. Принцип суб'єкт-суб'єктної позиції. Цей принцип вимагає подолання «об'єктної» позиції студента під час професійної підготовки («мене повинні навчити», «мені підкажуть», «скажуть, як правильно» тощо) шляхом його включення у процес визначення цілей підготовки, їх реалізації та відповідальної рефлексії власних досягнень. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами і студентами може сприяти тому, щоб вже на етапі навчання у ЗВО майбутні вчителі навчалися обирати орієнтири для вироблення власного ставлення до діяльності, до себе, до інших людей. При цьому діяльність викладача повинна набувати характеру підтримки, сприяння, фасилітації активності студентів: створення умов, ситуацій, які спонукають до пошуку індивідуальних причин труднощів у навчальній діяльності, до рефлексії власного особистісно-професійного розвитку, і, відповідно, усвідомлення необхідності самоосвіти і самовдосконалення.

7. Принцип інтерактивності і позиційної відкритості у ситуації діалогу. Розширюючи трактування принципу інтерактивності, виокремленого Н. Боритком, можна стверджувати, що цей принцип передбачає співвіднесення студентом власних смислів з смислами інших суб'єктів діалогічної навчальної взаємодії:

«Як я розумію ту або іншу педагогічну проблему?»; «Як ти її розумієш?»; «Що ми можемо запропонувати в цій ситуації, як можемо і повинні діяти?»).

В основі позиційної відкритості лежить ряд закономірностей. По-перше, особистісні прояви позиції викладача часто сприймаються студентами як більш цінні, ніж професійно-наукові, оскільки проектують в освітній процес життєвий досвід педагога, збагачуючи тим самим досвід тих, хто навчається [2, с. 134]. По-друге, категорія особистісного досвіду виступає своєрідним критерієм під час проектування викладачем предметного педагогічного змісту.

Принцип інтерактивності і позиційної відкритості у ситуації діалогу передбачає спільну активність у формуванні ціннісних орієнтирів майбутніх учителів (студент відповідає на питання: «Як необхідно взаємодіяти, щоб мої погляди узгоджувалися з Твоїми? У чому їх схожість і відмінність?»).

Інтерактивність ґрунтується на усвідомленні і прийнятті викладачем і студентом спільних особистісно-розвивальних цілей у вивченні педагогіки, розумінні значущості їх інтеграції і визначає затребуваність співпраці і співтворчості під час занять.

Викладач не може прямо транслявати студентам свою педагогічну позицію, власні цінності. Кожному студентові необхідно їх осмислити, усвідомити і вибудувати власну систему професійних цінностей. Шляхом проектування і здійснення навчального діалогу викладач створює умови для того, щоб відкрити спільно із студентами різноманіття педагогічних ідей, розкрити потенціал педагогічної культури. Він не нав'язує студентам свої погляди, а стимулює їх власну пізнавальну ініціативу, створює атмосферу спільного емоційно-інтелектуального пошуку.

Для реалізації принципу інтерактивності і ситуативності викладачеві необхідно дотримуватися низки правил: створювати навчальні ситуації, які б формували мотивацію і спрямовували студентів на осмислення та вирішення педагогічних проблем; використовувати у вивченні педагогічних дисциплін активні методи, що передбачають діалог у різних його формах; активізувати діяльність студентів, ставлячи в діалозі питання на порівняння, зіставлення різних педагогічних поглядів і цінностей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; демонструвати власні педагогічні переконання, професійно значущі якості і вміння відповідно до ситуації; персоналізувати відносини з студентами – відмовитися від рольових масок, адекватно включати у взаємодію ті елементи особистісного досвіду (почуття, переживання, емоції), що виходять за рамки рольових очікувань; ставитися до студентів не з позиції

формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу.

7. Принцип рефлексивності суб'єктів навчального діалогу. Цей принцип передбачає осмислення власного педагогічного досвіду суб'єктами діалогу (і викладачем, і студентом), виявлення в його змісті професійно-особистісних смислів, розуміння своєї професійно-педагогічної позиції, визначення приросту її компонентів, досягнення внутрішньої гармонії.

Реалізація цього принципу передбачає єдність самооцінки і самовизначення майбутнього фахівця. У внутрішньому діалозі він відповідає на питання: «Який я, як мої якості співвідносяться з професійними вимогами? Як я проявив себе під час обговорення проблеми? Як міг би проявити себе? Як бачать мою особу і результати моєї діяльності інші суб'єкти діалогу? Як та або інша ситуація навчання вплинула на мої погляди і поведінку? Як я позиціоную себе в педагогічному просторі (в якій спеціалізації, в якій якості, ролі) і чому? Якими засобами я збираюся досягти своєї мети?».

Практика навчання у вищій школі містить широке поле для реалізації викладачем принципу рефлексивності: допомога студентам у самопізнанні (використання під час занять тестування й інших методів самооцінювання); використання під час занять питань на осмислення студентами власних якостей і поведінки («Як ваші якості допоможуть вам у тій або іншій педагогічній ситуації?»); аналіз педагогічних проблем, що вимагають перегляду професійних смислів («Чи згодні ви з позицією автора, обґрунтуйте свою позицію»); включення у контекст занять елементів самоконтролю студентів; рефлексивний аналіз викладачем власної діяльності та взаємин з студентами.

8. Принцип креативності спільної діяльності суб'єктів діалогу. Цей принцип обумовлений творчим характером професійно-особистісного становлення учителя і його професійної діяльності. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя вимагає, окрім відповідних зовнішніх умов, зустрічних внутрішніх зусиль, реалізації власного внутрішнього потенціалу. Принцип креативності визначає затребуваність діяльнісно-творчих умінь студента, його пізнавальної самостійності, здатності до вироблення власних смислів у процесі творчої взаємодії з викладачем.

З усіх можливих моделей організації спільної навчальної діяльності найпродуктивнішою з погляду особистісно-професійного розвитку студентів є та, в якій «засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач» [18, с. 112]. Творча взаємодія захоплює як викладачів, так і студентів,

викликає позитивні емоції і забезпечує формування особистісного смислу засвоєваних знань. У ході навчального діалогу, спрямованого на розв'язання творчих завдань, позиції суб'єктів взаємодії є рівноправними, оскільки ні студенти, ні викладач не володіє готовим розв'язком. У цьому полягає головна відмінність діалогічного підходу від концепцій проблемного і розвивального навчання, в яких йдеться про розв'язання учнями проблем, що не становлять проблеми для викладача, який заздалегідь знає спосіб їх розв'язання.

Спонукальна функція творчих завдань підтримується за рахунок поступового підвищення їх складності та професійної значущості. Завдяки цьому розширюється смислоутворювальна роль мотиву творчих досягнень і підтримується протягом усього навчання мотивація співробітництва та міжособистісного партнерства. Варто наголосити, що «не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв'язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-сміслова сфера» [18, с. 161].

Вплив викладача на розвиток творчих здібностей студента суттєво посилюється, якщо він сам підходить до своєї діяльності творчо і використовує наявні в його розпорядженні засоби: повідомляє захоплюючі факти, відомості, приклади, що викликають інтерес і творчий підйом студентів; активізує пізнавальну діяльність студентів за допомогою інтерактивних методів навчання, що поступово ускладнюються і дають змогу опанувати технологію творчої діяльності; прагне виявити своєрідність у кожному судженні студента, підкреслити індивідуальність його мислення.

Дотримання вказаних принципів сприяє становленню професійної позиції майбутніх учителів як системи ціннісно-сміслових орієнтацій, що стає концептуальною основою їх майбутньої професійної діяльності. Ефективна реалізація розглянутих принципів можлива за умови використання педагогічних технологій, побудованих на суб'єкт-суб'єктній основі. Однією з таких технологій є навчальний діалог, який передбачає організацію викладачем під час занять міжсуб'єктної взаємодії, спрямованої на вирішення навчальних проблем і пошук студентами особистісного смислу в професійних знаннях.

Гуманістичні принципи відносин зі студентами повинні знайти своє продовження у методах і формах організації педагогічного процесу. Необхідний перехід від традиційної технології рецептивного навчання у вигляді класичної лекції-монологу до лекції-дискусії, лекції-діалогу, лекції-полілогу.

Лекція-дискусія містить елементи диспуту з приводу неоднозначних педагогічних проблем і суперечностей. Дискусія зазвичай використовується у тому випадку, коли необхідно виявити широкий спектр поглядів на центральну проблему лекції. У ролі суб'єктів диспуту виступають усі студенти, присутні на лекції. Оскільки дискусія не передбачає приведення думок до «спільного знаменника», вона сприяє відкритому вибору студентом близького саме йому погляду на проблему.

Продуктивною є лекція-дискусія за участю фахівців різних галузей науки, які дотримуються різних позицій у певному питанні. Наприклад, погляди на проблему інновацій в освіті педагога, психолога, соціолога, філософа тощо. Студенти на такій лекції стають співучасниками дискусії, під час якої їм відкривається широке поле різних позицій, підходів і аргументацій з приводу неоднозначного питання.

Лекції-діалоги передбачають участь двох викладачів, які дотримуються різних позицій в певному питанні, пропонують альтернативні підходи до вирішення певної проблеми. В лекціях-діалогах, на відміну від лекцій-дискусій, більш вираженою є тенденція пошуку спільних вихідних положень, які дають змогу робити точніші висновки й узагальнення.

Суть лекції-полілогу полягає в тому, що всі учасники взаємодії визначають предмет розмови, а потім у певному порядку, що задається викладачем, намагаються поглибити і розширити його розуміння. Викладач, до того ж, виконує функцію постачальника інформації, яка має бути зафіксована і осмислена слухачами «тут і тепер».

Внесення в традиційно монологічну лекційну роботу викладача елементів діалогу звичайно ускладнює його діяльність, але важливіше, що така новація створює у студентів ситуацію вибору тієї або іншої позиції, тих або інших ціннісних основ. Діалогічна лекція, як свідчать проведені нами опитування студентів, перестає сприйматися ними як просто форма інформування, і стає середовищем формування ціннісної установки на творчу педагогічну самореалізацію, на діалогічне спілкування, на особистісне знання, на розуміння [7].

Органічним продовженням діалогічних лекцій є практичні заняття, що забезпечують включення студентів у складний, але необхідний діалог з педагогічними текстами.

Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій студентів як майбутніх педагогів не можливе без освоєння досвіду світової педагогічної культури, прилучення до класичної педагогічної

спадщини. Саме тому нами були організовані проблемні семінари – подорожі в історію педагогіки. Під час таких семінарів педагогічні проблеми розглядалися в контексті різних історичних епох. Наприклад, на одному із семінарів ми разом зі студентами розглядали принцип культуровідповідності виховання крізь призму поглядів Дж. Локка (XV століття), К. Гельвеція і Й. Песталоцці (XVIII століття), К. Ушинського (XIX століття), Я. Корчака (перша половина XX століття), Г. Балла, Є. Бондаревської, І. Зязюна, А. Мудрика (сучасність).

Особливий тип педагогічних текстів – авторські твори відомих педагогів минулого і сьогодення. У цих текстах зашифрована особистісно-професійна позиція педагогів, розкриття і розуміння якої, на наш погляд, може справляти суттєвий вплив на формування в студентів власної професійної позиції.

Однією з форм роботи на практичному занятті була технологія організації осмисленого читання і обговорення студентами разом з викладачем авторського педагогічного тексту. Це було не тільки власне читання літературних педагогічних текстів відомих педагогів, але й перегляд художніх і документальних фільмів на психолого-педагогічну тематику.

Зупинимося на характеристиці цього напрямку роботи, тому що в ньому для студентів розкривається особистісно-професійна педагогічна позиція в її ідеальній представленості. Недостатньо просто принести в групу студентів певний текст і запропонувати його прочитати й обговорити. Щоб така робота була ефективною, необхідно передусім створити ситуацію, яка потребує від студентів розуміння її сенсу. Така ситуація має бути до певної міри проблемною, інакше вона може стати не стільки об'єктом аналізу й розуміння, скільки об'єктом впізнавання. В останньому випадку не відбудеться включення розуміння як універсального способу освоєння світу, в якому разом з теоретичним знанням істотну роль відіграють безпосередні переживання («досвід життя»), різні форми практики («досвід історії») і форми естетичного осягнення (Г. Гадамер). Інша вимога до ситуації – безпосередня зверненість до ціннісної свідомості суб'єктів.

Засобом побудови такої ситуації, звичайно ж, є текст, але не будь-який, а проблемний і ціннісно насичений. Не кожен педагогічний твір відповідає цим вимогам і може бути запропонований студентам для публічного читання й обговорення. Важливість тексту обумовлена, по-перше, тією реальністю, що представлена в ньому у доступній розумінню формі, по-друге, текст завжди несе в собі зміст культурних традицій, через які ми не лише можемо зрозуміти

конкретного педагога як особистість, але й педагогічну культуру того часу, в якому він жив.

Студентам пропонувалося прочитати й обговорити таку педагогічні твори, як: Ж.-Ж. Руссо «Еміль, або Про виховання», Л. Толстой «Про виховання», М. Монтессорі «Будинок дитини. Метод наукової педагогіки», А. Ніл «Виховання свободою», А. Макаренко «Педагогічна поема», В. Сухомлинський «Потреба людини в людині», В. Караковський «Стати людиною», Я. Корчак «Як любити дитину», С. Соловейчик «Педагогіка для всіх», «Непрописні істини виховання», Ю. Гішпенрейтер «Спілкуватися з дитиною: як?» та ін. Крім того, пропонувалися для колективного перегляду і дискусійного обговорення фільми на педагогічну тематику: «Товариство мертвих поетів», «Учитель року», «Небезпечні думки», «Встань і добийся», «Музика серця», «Вгору сходами, що ведуть до низу», «Джунглі за шкільною дошкою», «Учителіві, з любов'ю», «Вчитель року», «Клас», «Тріумф: Історія Рона Кларка», «Посмішка Мони Лізи» та ін.

Тексти (фільми) не читаються (переглядаються) в повному обсязі через брак часу на заняттях (студенти можуть продовжити знайомство з ними під час самостійної роботи). Під час занять студенти знайомляться тільки з фрагментами, які обирає викладач відповідно до поставленої мети і визначених завдань. Важливо, щоб ситуація знайомства з педагогічним текстом відповідала принципу «тут і тепер», щоб в обговорення не привносилися якісь заготовлені думки, взяті з художньої критики.

Варто зазначити, що «зустріч» студентів з педагогічним текстом далеко не завжди і не для всіх переростає в ситуацію осягнення його смислу. Практика свідчить, що зазвичай виокремлюються три групи студентів: 1) які розуміють текст з різних позицій, відкривають у ньому основний і додаткові особистісні смисли; 2) які сприймають текст під одним кутом зору, розуміють його основний смисл, але бачать додаткових; 3) які не розуміють смислу педагогічного тексту. Викладач має докласти додаткових зусиль для фасилітації розуміння студентами (або усвідомлення ними свого нерозуміння) проблемної ситуації, представленої у тексті. Ефективним у цьому аспекті є прийом проблематизації, який допомагає студентові зайняти рефлексивну позицію по відношенню до власного розуміння тексту (чому, як я це зрозумів?) і усвідомити те, що поки що йому не зрозуміло (що і чому я не зрозумів?).

Можна виокремити декілька способів проблематизації, які нескладно комбінувати. По-перше, після осмисленого колективного «прочитання» тексту можна запропонувати хоч б одному студенту висловити своє розуміння або нерозуміння, поставивши тим самим

інших у ситуацію вибору – погоджуватися з ним або не погоджуватися. Згодом можна попросити їх висловити своє ставлення до сформульованої позиції. По-друге, викладач може організувати обговорення в режимі діалогу позиції щодо «розуміння-нерозуміння» тексту, яку висловив той чи інший студент. По-третє, у разі відсутності заявленої студентами позиції, викладач може «спровокувати» їх, запропонувавши від своєї особи досить радикальний спосіб розуміння ситуації.

Проблематизація повинна привести студентів до усвідомлення своїх «слабких місць», суперечностей і вироблення нового способу розуміння педагогічних проблем. Проблемну ситуацію необхідно підтримувати до тих пір, поки не виникне змістовий конфлікт між різними поглядами, до вирішення якого буде залучено більшість учасників обговорення. Після цього від проблематизації викладач переходить до організації діалогічного спілкування: обміну і порівняння учасниками своїх позицій, способів розуміння тексту. Таке спілкування називають позиційним. На відміну від класичної дискусії, де суб'єкт зосереджений головним чином на висловлюванні своєї думки і переконуванні інших в її істинності, за умов позиційного спілкування він шукає місце своєї позиції серед інших: визначає позиції, які можна підтримувати, які потрібно критикувати і які слід ігнорувати, визнаючи їх право на існування. У результаті учасник спілкування приймає близькі позиції, тим самим перевіряючи і доповнюючи своє розуміння; розуміє тих, хто дотримується протилежної позиції; визнає існування тих, з ким не знаходить точок перетину. Таким чином, у позиційному спілкуванні суб'єкт виявляє і одночасно змінює, доповнює, корегує, уточнює свою позицію.

Викладач також включений у процес позиційного спілкування з приводу тексту, як і студенти. При цьому існує небезпека, що позиція педагога (особливо авторитетного) виявиться домінуючою і буде некритично сприйнята студентами. Щоб уникнути цього, педагог повинен зайняти правильну особистісно-професійну позицію як організатора і суб'єкта позиційного спілкування. Важливо, щоб у цій позиції діалектично поєднувалися два аспекти: особистісний (позиція Дорослого) і професійний (позиція фасилітатора).

Позиція педагога як Дорослого полягає не в опії і контролі, а в розумінні, прийнятті і визнанні іншого. Розуміння передбачає вміння сприймати ситуацію одночасно з двох позицій: своєї власної та іншого. Прийняття означає безумовне позитивне ставлення до іншого, його індивідуальності. Визнання полягає у наданні іншому права на відповідальність, самодетермінацію, самостійне вирішення тих або інших проблем. Взаємодія викладача зі студентами з позиції

Дорослого, що передбачає їх розуміння, прийняття і визнання їх права на власні погляди, є важливою умовою розвитку їх особистісної зрілості. Адекватній цій особистісній позиції є професійна позиція педагога як фасилітатора (К. Роджерс). Основна відмінність фасилітації від корисливої маніпуляції в спілкуванні полягає в тому, що фасилітатор організовує рефлексію людей і підтримує їх самовизначення, самостійне вирішення проблеми. Маніпулятор же приховано стимулює і використовує активність інших людей заради одноосібного виграшу. За умов фасилітації взаємодія будується так, щоб одночасно реалізовувалися інтереси і цінності всіх учасників.

Таким чином, особистісно-професійна позиція педагога як Дорослого і фасилітатора має забезпечити позиційне спілкування студентів, у процесі якого вони відкривають, що власний спосіб розуміння тієї чи іншої педагогічної проблеми не тільки не єдино можливий, але й недостатній і може бути збагачений завдяки осмисленню інших позицій. Для повноцінного усвідомлення цього факту викладач організує підсумкову групову рефлексію. Роль педагога на цьому етапі полягає у наданні студентам права вибору тих або інших форм фіксації власної позиції (відповіді на питання, продовження незавершених речень, інтерв'ю тощо), її рефлексії і вираження (усного, письмового, художньо-образного, символічного), підтримці динаміки рефлексивних процесів і запобіганні крайнощам рефлексії: глухого мовчання або, навпаки, мазохістського самокопання у собі [6].

На базі описаної вище моделі позиційної взаємодії ми розробили й апробували низку навчально-ігрових ситуацій, що активізують ціннісно-професійне самовизначення студентів.

Навчально-ігрова ситуація «Пошук позиції» передбачає:

- читання студентами тексту (перегляд фільму);
- визначення «віяла» можливих позицій по відношенню до нього (від найпростіших: подобається – не подобається, зрозуміло – незрозуміло, зацікавило – не зацікавило, до складніших: «оптиміст», «песиміст», «автор», «читач», «критик», «цензор» тощо);
- самовизначення в позиціях (складання творчих мікрогруп);
- оголошення умови: позицію в процесі комунікації можна змінювати;
- «запуск» процесу поліпозиційного спілкування;
- організацію рефлексії: хто змінив позицію? Чому? Хто був готовий змінити позицію? Чому не зробив цього? Хто знайшов свою позицію відразу? Ви впевнені у своєму виборі або є «тінь сумніву»? Чи досить однієї позиції для повноцінного розуміння тексту? Чому

позиції кооперуються або конфліктують одна з одною? Що дає поліпозиційність?

Навчально-ігрова ситуація «Зрозумій мене» передбачає:

- читання студентами тексту (перегляд фільму);
- формулювання своїх поглядів охочими;
- встановлення правила: кожен може висловитися тільки після того, як він переказав думки і почуття, виражені тими, що говорили до нього (вони повинні висловити згоду з переказом);
- продовження дискусії з дотриманням встановленого правила;
- підсумкову рефлексію: чи легко встати на позицію іншого? Чи змінювалося що-небудь у вашій позиції після відтворення позиції іншого? Чи стали ви краще розуміти інших?

Навчально-ігрова ситуація «Щоденник» містить:

- спільний перегляд студентами кінофільму (читання тексту);
- запис власних думок, почуттів від побаченого (прочитаного);
- створення «відкритого щоденника групи» (поєднання всіх індивідуальних відгуків в єдиний текст);
- вільне (за бажанням) індивідуальне ознайомлення з «щоденником»;
- бесіда викладача зі студентами, що ознайомилися з «щоденником».

Навчально-ігрова ситуація «Автора!» має таку структуру:

- знайомство «автора» (одного або декількох членів групи) з призначеним для обговорення текстом (кінофільмом);
- бесіда ведучого з «автором» (виявлення особливостей прочитання і розуміння);
- знайомство групи з текстом (фільмом);
- виступ «автора» перед членами групи;
- діалог членів групи з «автором» у формі прес-конференції зі зворотним зв'язком;
- підсумкова рефлексія: чи можливе розуміння читачем авторського задуму? Чи належить текст авторові? Чи є різниця між смислами автора і читача?

Навчально-ігрова ситуація «Взаєморозуміння» передбачає:

- попереднє читання тексту (перегляд фільму) потенційними лідерами (3-4 особи);
- підготовку ними власних текстів-міркувань за мотивами побаченого (прочитаного);
- знайомство всієї групи з текстом;
- знайомство з текстами-міркуваннями лідерів;
- складання мікрогруп навколо позицій лідерів;

- діалог мікрогруп (перехресні питання-відповіді);
- підсумкову рефлексію: чому ви об'єдналися навколо цієї позиції? Чи добре ви розуміли один одного в мікрогрупі? Ви були поруч або разом? Чи виникали у вас моменти незгоди з мікрогрупою? Як ви діяли в цій ситуації? тощо.

Навчально-ігрова ситуація «Переговори» складається з етапів:

- знайомство групи з текстом;
- визначення полярних, діаметрально протилежних поглядів щодо тексту;
- поділ групи на три підгрупи; дві відстоюють крайні позиції, третя намагається організувати їх переговори з метою підписання «мирного договору»;
- підсумкова рефлексія: чи можливе зближення протилежностей? Якими засобами воно досягне? У чому необхідно йти на компроміс, а в чому не можна поступатися ні за яких обставин? Чи можна одночасно дотримуватися декількох позицій? Чи завжди визначеність краща за невизначеність, однозначність – неоднозначності? Чи досяжна істина або людина завжди перебуває у наближенні до неї?

Окрім представлених ситуацій спільної діяльності викладача і студентів можуть використовуватися й інші, в яких від студентів очікується не просто осмислення педагогічних текстів, а створення власних.

Навчально-ігрова ситуація «Мої професійні цінності» передбачає: спільний вибір групою теми обговорення (наприклад, «Виховання», «Свобода», «Відповідальність», «Діалог», «Гідність», «Любов», «Повага», «Емпатія» тощо); підготовку «ціннісної декларації» (тексту, де поєднуються власні роздуми автора і «чужі» педагогічні тексти, що використовуються для обговорення); обмін «деклараціями» і знаходження однодумців у групі; круглий стіл мікрогруп однодумців; спільну рефлексію події.

Навчально-ігрова ситуація «Педагогічний прес-клуб»: створення творчих команд; робота команд зі створення відеофрагментів на педагогічні теми, що хвилюють студентів; внутрішньогруповий діалог у режимі телевізійного «Прес-клубу» (виступ-вступ авторів у вигляді показу відеофрагменту); питання до авторів; вільна дискусія.

Описані ситуації взаємодії студентів і викладача з приводу педагогічних текстів виявилися досить ефективними у процесі формування орієнтації майбутніх учителів на самореалізацію в педагогічній діяльності.

Інший напрям роботи викладача і студентів на практичних заняттях – виконання творчих завдань: по-перше, аналіз

педагогічних ситуацій, по-друге, вирішення педагогічних задач, по-третє, аналіз проблемних питань у сфері освіти і виховання.

Педагогічна ситуація є реальною ситуацією, що виникла в практичній діяльності педагога. Зустрічаються педагогічні ситуації, що характеризуються розбіжностями між поведінкою учня і очікуваннями вчителя, і протилежні їм, де поведінка вчителя не збігається з очікуваннями учня. Аналіз ситуації студентами може здійснюватися як:

- аналіз-ілюстрація, коли на конкретному прикладі з педагогічної практики студентами демонструються методи і форми організації навчально-виховного процесу в школі, а також позитивні і негативні наслідки дій учителів, ефективність використання певних прийомів і способів роботи, значення і роль діючих чинників і обставин;

- аналіз-оцінка – студентам дається опис конкретної ситуації та способів поведінки вчителя в ній і пропонується оцінити доцільність використаних педагогом методів і прийомів, значення і наслідки ситуації;

- аналіз-вправа – у цьому випадку група студентів вивчає ситуацію, після чого виробляє план дій і приймає обґрунтовані рішення відповідно до перспективних і актуальних завдань педагогічної діяльності.

Педагогічна задача – це модель реальної практичної ситуації, в якій представлена вимога зняти виникле «розузгодження» і знайти спосіб або засіб подолання суперечності, що виникла на шляху до досягнення педагогічної мети. Використання педагогічних задач, з одного боку, сприяє застосуванню студентами теоретичних знань, отриманих під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а з іншого, – розвиває ситуативне мислення, яке є нижньою сходинкою на шляху до формування творчого мислення.

Охарактеризуємо сукупність різнорівневих творчих завдань, що сприяють формуванню у студентів педагогічного ЗВО ціннісного ставлення до педагогічної професії і можливостей самореалізації в ній. Перший рівень складають завдання на перенесення відомих студентові знань, умінь, варіантів рішення в умови нової ситуації. Другий рівень завдань вимагає знаходження нового рішення в стандартній ситуації, що передбачає комбінування відомих студентові ідей, знань, прийомів. Третій рівень орієнтує студента на знаходження рішення в нестандартній ситуації з комбінації відомих ідей, знань, прийомів.

Викладачам ЗВО добре відомо, що не завжди зміст практичного заняття дозволяє зацікавити студентів. І в практичній педагогічній діяльності є рутинні моменти, які повинні здійснюватися, але не

цікаві педагогові. У таких ситуаціях важливо створити самому собі і партнерам з взаємодії позитивну мотивацію. Для цього треба володіти різними техніками, одна з яких називається оргдіалог.

Оргдіалог – це оригінальна форма інтелектуальної взаємодії, розвитку здібностей і оволодіння навчальною і науковою інформацією, що передбачає роботу у тимчасових діалогічних парах. Відбувається оргдіалог так: спочатку один студент повідомляє іншому про виконання домашнього завдання. Потім разом обговорюють, з'ясовують, формулюють, редагують і записують головні думки, що відповідають цільовій установці, збагачують її. Після цього своє завдання читає інший. Знову обговорення, пошук і фіксація головного. Через 7-10 хвилин співрозмовники розходяться, щоб донести засвоєне до інших учасників заняття. У новій парі завдання кожного поділитися тим, чого дізнався і зрозумів з новим співрозмовником, збагатити головну думку, розвинути її, вислухати, вникнути, зрозуміти, що приніс партнер. Через 7-10 хвилин утворюються нові парні поєднання. До кінця заняття у кожного буде розгорнутий план повідомлення по темі. Після цього один студент починає огляд, інші доповнюють, уточнюють, дають власну оцінку прочитаному, заперечують авторів, доповідачів. Може бути інший варіант проведення оргдіалогу. Методика є такою ж, але домашнє завдання заздалегідь не дається. У кожного студента своя стаття або текстовий фрагмент. Читання і обговорення інформації відбувається на занятті.

Наприклад, мікрогрупи студентів працювали самостійно з визначенням поняття «виховання». Перед ними ставилося завдання: виокремити ключові слова, розкрити значення, дати аргументоване обґрунтування свого підходу. Коло дискусійних питань мало такий вигляд: «Яке з визначень виховання відповідає Вашому розумінню суті виховання?», «Який сенс у поняття «виховання» вкладають прибічники авторитарної педагогіки, прибічники особистісно-орієнтованого підходу до освіти і виховання?», «Спробуйте дати таке визначення «виховання», що відповідало б Вашому уявленню про педагогічну діяльність». Підсумкове опитування студентів показало, що така форма роботи ефективно сприяє формуванню у них ціннісної установки на особистісне педагогічне знання, а також на розуміння педагогічної діяльності.

З метою розвитку у студентів потреби знайомитися, осмислювати і використовувати у своїй навчальній і навчально-професійній діяльності інформацію науково-педагогічного характеру виникла ідея проведення семінарів з теми «Захист педагогічної ідеї». Студентам надавалася можливість обирати з науково-педагогічних журналів статтю або серію статей, присвячених проблемі, яка їх

схвилювала (студенти для цієї роботи об'єднувалися). Творча група, що проводила захист, писала оголошення, в якому повідомляла мету і завдання «захисту» цієї ідеї. Матеріал зі статей оформлювався у тезовому варіанті, пропонувалися рекомендаційні списки літератури. В процесі захисту розповідалося про цю ідею, як вона розглядається в статтях, які можливості її втілення в життя. Після цього авторам «захисту» доводилося, як правило, зустрітися з критикою на свою адресу і доказово відстоювати власні позиції. Такі семінари, за даними наших бесід зі студентами, допомогли формуванню у багатьох із них ціннісних установок на особистісне знання, на творчу діяльність, на емпатію і толерантність у професійній діяльності.

Аналіз досвіду показує, що досить часто на шляху освоєння студентами цінностей педагогічної професії і пов'язаних з ними способів діяльності перед ними постають труднощі особистісного характеру, пов'язані з стереотипними установками і реакціями. За своєю природою ці труднощі належать до сфери міжособистісної взаємодії і, відповідно, можуть бути подолані соціально-психологічними методами, у тому числі тренінгами.

Ефективним у процесі особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів є тренінгові вправи, спрямовані на формування і розвиток умінь: володіти своїм емоційним станом; звертатися до аудиторії і адекватно сприймати її реакцію у відповідь; використовувати наявні знання і досвід у нестандартних ситуаціях; кваліфіковано оцінювати ситуацію, що складається або вже склалася, шукати вихід з неї; створювати середовище взаємодії з іншими людьми з позитивним виховним потенціалом; управляти конфліктами з метою розвитку особистості і діяльності.

У тренінговій роботі зі студентами особливо значущим є аспект оволодіння культурою педагогічного спілкування. Підготовка і проведення таких тренінгів відбувається у декілька етапів. На початковій стадії проводиться лекція, яка базується на педагогічних і психологічних знаннях у сфері стосунків та створює у студентів відповідну мотивацію. Далі студенти «занурюються» безпосередньо в атмосферу тренінгу, яка не лише відкриває нові можливості для спілкування, але й дозволяє учасникам усвідомити і відрефлексувати свої особливості як суб'єкта педагогічної комунікації [8].

За нашими спостереженнями і результатами бесід зі студентами, проведені тренінги дозволили їх учасникам усвідомити особистісну і професійну значущість для себе емпатії, особистісної рефлексії, толерантності, діалогічного спілкування.

Ділова гра є формою квазіпрофесійної діяльності студентів [5]. Основна мета ділових педагогічних ігор – допомогти студентам як

майбутнім педагогам у виборі оптимальних шляхів вирішення професійно-педагогічних проблем. У ході гри кожен її учасник мав можливість обирати «свою» проблему, яка стосується сфери його інтересів. На етапі проблематизації відбувалися самовизначення і перевизначення в проблемі, кожен гравець вільний був заявляти себе як одноосібного розробника сформульованих ним проблем (у межах загальної проблеми, заявленої як центральної у конкретній грі).

Рефлексивний аналіз зробив можливим для учасників цілеспрямоване формування вмінь інтелектуальної роботи, пов'язаної з ситуацією невизначеності. Студент-педагог, беручи участь в ігровій ситуації, за нашими спостереженнями, не боїться вчинити помилки (адже це гра), а, отже, забезпечений свободою пошуку рішень. В умовах реального педагогічного процесу такого роду експерименти можуть бути досить ризикованими, в тренінговій групі ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності. Рольове моделювання сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності учасників тренінгу, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і випробовують нові способи та прийоми взаємодії. Таким чином розширюється простір вибору стратегій і тактик педагогічної діяльності [9, с. 70].

Як свідчать результати роботи на заняттях, занурення студентів у культуру мислення у процесі гри розширює їх особистісно-професійні можливості, дозволяє вийти з полону конкретного мислення, обмеженого ситуацією і завданнями повсякденності. Це дає поштовх до розкріпачення особистості, до руйнування звичних обмежень і заборон, до відчуття впевненості в собі і значущості роботи в режимі проблематизації. Ділова гра як метод навчання майбутніх педагогів у процесі реалізації свого змісту, на нашу думку, виконує низку функцій, що знаходяться в діалектичній взаємодії: озброює учасників професійними знаннями і вміннями їх застосовувати в діяльності; розвиває творче мислення, формує моральні професійні уявлення і ставлення. Остання функція є однією з найбільш значущих. Практична спрямованість і динамічний характер педагогічної гри дозволяють формувати в учасників досвід етичної професійної поведінки, ефективно впливати на моральну сферу свідомості [9, с. 118].

Ділові ігри допомагають студентам упевнено і відповідально поводитися в різних ситуаціях. Особливо цікавими і важливими для майбутніх учителів під час занять були такі ігри: «Конфліктна ситуація під час уроку», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для школярів різного

віку», «Батьківські збори», «Психолого-педагогічний консилиум» та ін. Ділова гра сприяє формуванню у студентів умінь і навичок роботи в колективі однодумців під час розв'язування педагогічних задач. Гравці оцінюють нові соціальні стосунки в органічному зв'язку з етикою професійної діяльності і взаємовідносин педагогів.

Розглянемо сформульовані положення на прикладі проведеної нами ділової педагогічної гри «Вступ на посаду класного керівника».

Відомо, що призначення нового класного керівника завжди є важливою подією для учнів. Як правило, призначення нового «класного» має наслідком зміни в звичному ритмі і способі життя класу. Школярам доводиться відмовлятися від звичних форм взаємовідносин з класним наставником, приймати або не приймати нові вимоги, залучатися й адаптуватися до чогось нового.

Учні завжди роблять певні припущення щодо характеру, особистісних якостей, можливих вимог, дій і вчинків класного керівника. Часто вони зустрічають класного керівника прямим або замаскованим попередженням на кшталт: «Ми до цього не звикли», «У нас було інакше», «У нас так не прийнято» тощо. Така поведінка учнів має дві мети: по-перше, якоюсь мірою убезпечити себе від нововведень, по-друге, змусити нового класного керівника наблизити свою поведінку до учнівських очікувань. На практиці спостерігається декілька способів реагування учнів на появу нового класного керівника. Учень може бути: задоволений заміною класного керівника, пов'язуючи з цим певні позитивні зміни в життєдіяльності класного колективу; задоволений приходом нового класного керівника, оскільки вважає, що колишній вихователь несправедливо занижував його заслуги перед колективом класу, а новий оцінить їх належним чином; байдужий – все одно, яким буде новий класний керівник, аби його не чіпали; насторожений – нічого хорошого не чекає від нового класного керівника; не згодний зі зміною класних керівників, вважаючи, що цього робити взагалі не варто впродовж усього терміну навчання в школі; прихильний до колишнього класного керівника і тому більше за інших критичний до нового. У кожного учня може бути своя думка, проте всі вони, незалежно від наявної позиції, порівнюватимуть нового класного керівника: з попереднім класним керівником; з еталоном кращого, на думку учнів, класного керівника цієї школи; з моделлю «ідеального класного керівника», прийнятою в цьому класі, або в конкретній референтній групі.

Вступ на посаду класного керівника – важлива подія в житті вчителя. Робота на новій посаді викликає у початкуючого класного керівника настороженість, сумніви, іноді боязкість, що загострює

сприйняття оточення. Плануючи своєю зустріч з класом, визначаючи лінію поведінки, новопризначені класні керівники спираються на теоретичні знання, отримані у ЗВО, і власний життєвий та професійний досвід. Конкретна психологічна установка нового класного керівника на клас формується під впливом попередньої інформації, отриманої від адміністрації школи, а також бесід з попередником і колегами. Серйозний вплив на поведінку класного керівника-початківця має попередній досвід виконання обов'язків класного керівника, його успішність або неуспішність. Варто мати на увазі, що ані глибокі теоретичні знання, ані наявний досвід, ані вичерпна інформація про клас, ані високий авторитет у минулій діяльності не гарантують стовідсоткового успіху та не забезпечують від помилок і неправильних дій.

У ході ділової гри нами так чи інакше були враховані всі зазначені моменти, «виникали» різні обставини (їх вводили в ігровий контекст самі учасники або організатор гри), продумувались і моделювались найрізноманітніші варіанти «вступу на посаду» класного керівника. Під час гри перевірялися різні аспекти готовності майбутніх учителів до виконання ролі класного керівника:

- здатність і готовність студентів презентувати себе класу під час першої зустрічі, встановити емоційний контакт з учнями (в ролі учнів виступали інші учасники гри);

- здатність розробити індивідуальний план роботи класного керівника в перші дні: з ким поговорити і про що? яку отримати інформацію? які питання вирішувати? які завдання поставити перед колективом? У новопризначеного класного керівника виникає багато проблем, але він не має розгубитися: з самого початку діяльності своїми діями він повинен сформувати репутацію компетентного, енергійного, вимогливого, справедливого і творчого керівника класного колективу;

- здатність і готовність класного керівника об'єктивно оцінювати ситуацію (у грі вона швидко змінюється), приймати відповідальні рішення і прогнозувати їх наслідки.

Знаючи, якою складною сьогодні є робота педагога з батьками, її психолого-педагогічний аспект, ми пропонували студентам включитися в ділову гру «Консультації педагога для батьків учнів», яка є логічним продовженням попередньої гри. Мета гри: формування у майбутніх учителів здатності визначати сутність педагогічної проблеми, аналізувати умови виникнення і розвитку проблемної педагогічної ситуації, обирати необхідні для її вирішення дії, деталізувати можливе вирішення проблеми у вигляді ієрархії

конкретних завдань, підтримувати гуманістичний характер спілкування з «батьками» під час «консультації».

Кількість учасників гри – 15-20 осіб.

У вступі гри керівник доводив до відома учасників актуальність проблеми, що розглядається в грі, пояснював мету і правила ігрової взаємодії. Учасники гри обирали зі свого складу експертну групу; решта студентів поділилися на дві команди.

Перший етап гри – підготовка питань (30 хвилин). Кожна з двох команд готувала питання, які батьки можуть поставити вчителю під час консультації. Питання були різноманітними: простими, каверзними, глибокими, примітивними, серйозними, гумористичними тощо. До кожного питання пропонувався опис ситуації, характеру стосунків учня з оточенням та інша інформація, обсяг якої, на думку учасників гри, відповідає реальній діяльності класного керівника. На кожне власне питання командою колективно вироблялася по можливості повна, педагогічно доцільна відповідь-рекомендація батькам. Обидві команди повинні були придумати по 10 питань і відповідей до них. Розроблені питання і відповіді-рекомендації команди зберігали в таємниці одна від одної.

Завданням експертної групи було вироблення критеріїв оцінювання відповідей-рекомендацій: повнота, аргументованість, логічність, практичність, доступність для розуміння батьками тощо.

Другий етап гри – безпосередні «консультації» (60 хвилин). Упродовж перших 30 хвилин одна команда виступала в ролі батьків, що прийшли на консультацію, інша – педагогів-консультантів. Встановлювався час колективної підготовки відповіді-рекомендації – 1 хвилина. «Батьки» ставили питання, давали опис ситуації, включався час вироблення відповіді «консультантами», давалася відповідь-рекомендація «консультантів», яка співвідносилася з відповіддю, заздалегідь підготовленою «батьками». В ході «консультації» допускалися додаткові питання і уточнення (не більше 3-х) з боку учасників обох команд, можливим було розгортання коротких дискусій між «педагогами-консультантами» і «батьками».

Впродовж інших 30 хвилин команди, помінявшись ролями, продовжували «консультації». Весь цей час експертна група на основі вироблених критеріїв аналізувала й оцінювала питання і відповіді команд, якість дискусій, зіставляла відповіді-експромти і заздалегідь підготовлені відповіді, фіксувала недоліки і помилки учасників гри.

Підводячи підсумки гри, експертна група представляла свої висновки, оцінки і рекомендації учасникам гри. Учасники, в свою чергу, ділилися своїми враженнями від ігрової взаємодії. Керівник

гри підводив підсумки відповідно до мети гри, акцентував увагу на типових недоліках і помилках, а також успішних діях учасників.

Значення ділової гри у формуванні орієнтації майбутніх педагогів на самореалізацію в професійній діяльності полягає в тому, що вона забезпечує реалізацію принципу діяльнісного опосередкування смислових утворень під час вирішення педагогічних задач. Проведена нами післяігрова діагностика показала, що в діловій грі у майбутніх педагогів формуються в першу чергу професійні ціннісні установки, зокрема, установка на спільну творчу діяльність і гру як педагогічну цінність.

Одним із важливих засобів самореалізації особистості є самоосвіта, яка є необхідним елементом освітнього процесу у педагогічному ЗВО, спрямованому на особистісно-професійний розвиток студентів. Свого часу на важливості самоосвіти для вчителя наголошував видатний німецький педагог А. Дістервег. У своєму «Керівництві до освіти німецьких учителів» він, визначаючи підстави успішної роботи вчителя, попереджав, що вони набудуть сили лише за умови систематичної самоосвіти, вдосконалення у своїй спеціальності. Учитель повинен постійно працювати над своєю освітою: над загальною – як людина і громадянин, над спеціальною – як учитель [13, с. 201].

На думку А. Мудрика, «для того, щоб людина зацікавилася проблемою самоосвіти, необхідно, щоб ... були створені такі умови, такі ситуації, в яких людина або побачила і усвідомила невідповідність між своїми знаннями і знаннями партнерів, або виявила неможливість чи неефективність розв'язання вікових завдань, або зіткнулася з невідповідністю вимог організації і своїми знаннями. В результаті у людини може з'явитися спочатку інтерес до самоосвіти, а потім і більш-менш стійка установка на її реалізацію» [16, с. 144].

У педагогічному ЗВО стимулювання самоосвіти студента, на наш погляд, може ефективно вирішуватися через включення його в науково-дослідну роботу у сфері педагогіки. Викладач повинен надавати підтримку студентові, у тому числі: намагатися захопити проблемою і процесом її дослідження; стимулювати педагогічне мислення за допомогою вміло поставлених питань; виконувати функцію координатора діяльності і партнера по відношенню до студента; пропонувати допомогу, розкривати свою позицію з проблеми, адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли студент утруднюється у своєму пошуку; заохочувати творче ставлення студента до дослідницької проблеми і варіантів її вирішення, створювати можливість для зустрічей з тими, хто також веде дослідницьку роботу; надавати студентам можливість

висвітлювати результати своїх досліджень у публікаціях, виступах, творчих звітах, презентаціях. Системна реалізація цих умов в освітньому процесі педагогічного ЗВО забезпечує сприйняття студентами науково-дослідної діяльності як особистісно значущої, підвищує суб'єктивну цінність самоосвіти. Це, у свою чергу, сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, формує у них прагнення до особистісно-професійної самореалізації.

Розвиток спрямованості студентів на самореалізацію в професійній діяльності відбувається у процесі суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією майбутніми учителями аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної освіти в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес вимагає особливої уваги до питань організації педагогічної практики, її структури, тривалості, функцій керівників, методистів [11].

Традиційно головний обов'язок керівників педагогічної практики вбачається в наданні студентам необхідної методичної допомоги. Ролі методиста як консультанта, завжди готового обговорити емоційні проблеми студентів або труднощі, що виникають в їх спілкуванні з учнями, приділяється явно недостатня увага. Зрозуміло, що більшість керівників педагогічної практики завжди намагаються допомогти студентам, коли він потрапляє в скрутне становище. Але найчастіше така допомога є недостатньо ефективною, оскільки для її надання замало однієї лише чуйності та доброзичливості, – потрібна спеціальна підготовка. Студенти мають бути готові до розв'язання емоційних і комунікативних проблем ще до того, як з ними зіткнуться у класі. Цим пояснюється необхідність включення до програми підготовки вчителів психолого-педагогічного консультування, а також важливість спеціального навчання керівників педагогічної практики прийомів надання студентам психологічної підтримки та допомоги в складних емоційних ситуаціях.

Під час педагогічної практики студент уперше освоює ту рольову поведінку, яка згодом стане визначальною в його професійній діяльності. Педагогічна практика покликана забезпечити соціалізацію студентів у професійному середовищі, сформувані у них уявлення про себе як про компетентних учителів. Водночас, результати досліджень свідчать, що в період проходження практики самооцінка багатьох студентів суттєво знижується. Така ситуація викликає стурбованість, оскільки свідчить, що практика в тому вигляді, в якому вона існує нині, недостатньо сприяє особистісному розвитку майбутніх учителів. За чинного порядку організації педагогічної практики в школі не створюються умови для

повноцінного входження студентів у роль учителя: їх не наділяють необхідними повноваженнями, не надають можливості освоїтися зі специфікою того чи іншого класу. В результаті практиканти нерідко почувають себе в школі випадковими людьми, що призводить до зниження їх професійної самооцінки і негативно позначається на розвитку особистості в цілому. До числа інших чинників, які справляють вплив на особистісний розвиток студентів і, як правило, зумовлюють зниження їх самооцінки під час практики, можна віднести: характер взаємодії між практикантами і досвідченими вчителями; організацію контролю діяльності студентів; зіткнення ідеальних уявлень про педагогічну професію з реальністю; конфлікт між особистісними потребами і вимогами професійно-рольової поведінки; недостатня тривалість практики. Дослідження свідчать, що вагомою причиною зниження професійної самооцінки студентів під час педпрактики є розрив між їх ідеалізованими уявленнями про себе як про вчителів і реальністю викладання, в ході якого вони, по-перше, вимушені пристосовувати свою діяльність до схем, заданих іншими людьми, а по-друге, виявляють відсутність у себе необхідних професійних якостей, навичок і умінь. Вказані труднощі є неминучими, проте їх можна пом'якшити шляхом організації поступового входження студентів у шкільну реальність і поетапної підготовки до самостійного викладання, надання їм психологічної підтримки з боку методистів, забезпечення більшої тривалості практики. Збільшення терміну проходження практики хоча б до однієї чверті сприяло б ближчому знайомству студентів з різноманітними педагогічними ситуаціями, підвищенню їх впевненості у собі та зміцненню авторитету серед учнів і вчителів. Цього не можна досягти лише збільшенням кількості уроків, що проводяться практикантами. Треба змінити організацію практики таким чином, щоб студенти отримали в школі необхідний офіційний статус, змогли проявити свою професійну компетентність, відчули реальну причетність до життя класу і школи.

Особистісному становленню студентів, оптимізації їх підготовки до педагогічної практики може сприяти проведення спеціального групового тренінгу, спрямованого на розвиток умінь міжособистісного спілкування. Такий тренінг дасть змогу студентам відчути себе емоційно більш захищеними, здатними до співпраці, підвищить їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшить майбутнім учителям вирішення непростих проблем педагогічного спілкування, зробить менш напруженим і драматичним зіткнення з реаліями шкільного життя. Завдяки такій психологічній підготовці можна запобігти критичному зниженню

самооцінки студентів, як це спостерігається нині, коли практиканти приходять до школи з певним багажем академічних знань, але не підготовлені і не захищені в особистісному плані. Одного лише знання предмета і методики його викладання далеко не достатньо для успішного проходження практики. Занадто часто вчитель вимушений виступати перед учнями не лише в ролі обізнаного викладача в умовах формалізованого ділового спілкування на уроці, але й в образі звичайної людини під час нерегламентованої міжособистісної взаємодії в позанавчальний час. У цьому випадку успіх спілкування з дітьми цілком визначатиметься його особистісними якостями, рівнем особистісної зрілості.

Отже, розвиток спрямованості студентів на самореалізацію у професійній діяльності потребує реорганізації педагогічної практики на засадах особистісного підходу, забезпечення постійного педагогічного супроводу студентів-практикантів, надання їм психологічної підтримки в складних емоційних ситуаціях, стимулювання їх особистісно-професійного самовдосконалення. Оскільки студенти часто недостатньо готові до особистісного саморозвитку, важливо допомогти їм у проектуванні та реалізації плану особистісно-професійного самовдосконалення, який передбачає пошук, аналіз (самоаналіз) та оцінку (самооцінку) професійно-смыслових проблем, визначення своєї особистісно-професійної позиції, реалізацію обраних ціннісних орієнтирів у професійній діяльності та поведінці. Значну роль у цьому процесі відіграє освоєння студентами засобів особистісно-професійної самодіагностики, насамперед самоспостереження і самоаналізу. Важливо сформулювати у майбутніх педагогів готовність брати на себе особисту відповідальність за своє життя, розробляти й реалізовувати власну стратегію самовиховання, яка враховувала б їхні особистісні властивості, забезпечувала особистісне самопрогнозування і самопрограмування, вироблення системи життєвих переконань і принципів професійної діяльності.

Таким чином, формування спрямованості майбутніх учителів на творчу самореалізацію у професійній діяльності потребує гуманізації та діалогізації стосунків у системі «студент – викладач», застосування педагогічних форм і методів, які забезпечують суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі (діалогічні лекції, семінари, тренінги, ділові ігри), стимулювання самоосвіти студентів через їх включення у дослідницько-пошукову діяльність, а також реорганізації педагогічної практики на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Література

1. Батаршев А. В. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы : монография / А. В. Батаршев, И. С. Макарьев. – СПб., 2012. – 192 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 188 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М., 1988. – 301 с.
4. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – Т.24. – № 5. – С.99-105.
5. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
6. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
7. Галузяк В. М. Використання навчального діалогу в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 58. – С. 55-63.
8. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
9. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
10. Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
11. Галузяк В. М. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у процесі педагогічної практики / В. М. Галузяк // Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 23-24 березня 2012 року) / Ред.

- колегія: Романовська Л.І. (голова) та ін. / М-во освіти і науки, молоді і спорту України, Хмельницький нац. ун-т, каф. соц. роб. і соц. педагогіки. – Хмельницький: ХНУ, 2012. – С. 78-80.
12. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
13. Дистервег А. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. – М., 1956. – 378 с.
14. Коростылёва Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылёва. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
15. Леонтьев Д. А Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / Под. ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 156-176.
16. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 184с.
17. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Логос, 1995. – 224с.
18. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.
19. Холковська І. Л. Розвиток здатності до професійного ціннісно-смыслового самовизначення як умова формування готовності майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 146-151.
20. Холковська І.Л. Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісних установок на творчу самореалізацію в професійній діяльності / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 150-154.
21. Холковська І.Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 47. – Вінниця, 2016. – С. 63-67.
22. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 536 с.

КЕЙС-МЕТОД ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

О. В. Волошина, Л. Ю. Мудрак

Сучасний етап покращення якості освіти пов'язують з активним пошуком синергетичних методів, що демонструють, як можливо використовувати раніше накопичені знання для вирішення поставлених завдань. Педагогічна наука готова запропонувати відповідь на цей запит у вигляді кейс-технології, що включає відомі педагогічній науці методи, і можливість застосувати їх найбільш ефективно в реальній професійній ситуації. Цей інтегрований метод у сукупності з традиційними методами навчання спроможний призвести до необхідних результатів освіти.

Слово «case» перекладається з англійської мови як «...випадок, ситуація, обставина, справа, історія, факт», а study – «вивчення, дослідження...». Case study – це метод дослідження, спрямований на вивчення конкретної ситуації, окремого випадку, наявного в реальній дійсності. Англomовний термін case study (найчастіше українською перекладається як кейс-метод) є методом розбору реальних ситуацій. Він є базою технології «ситуативного навчання» [3, с.39].

Становлення кейс-методу і його інтеграція в структуру освіти складається з трьох етапів. На першому етапі зародження методу з'являється усвідомлення того, що практично-орієнтоване навчання більш ефективно порівнянно з лекціями й вивченням певного матеріалу, проте відсутні спроби його застосувати на практиці. Основоположником цього методу в освітній практиці вважають Христофора Колумба Ленгделла, який був деканом в Гарвардському університеті з 1870 року. Викладання на юридичному факультеті починав з того, що проводив лекції, на яких розповідав, як застосовувати закон на практиці. Незабаром запропонував новий, революційний спосіб навчання. Студенти повинні були самостійно знайомитися зі справою і робити власні висновки на основі застосування законів. Для проведення занять Ленгделл підготував збірник матеріалів із завданнями для студентів, які були викладені на 2-5 сторінках. На заняттях студенти отримували необхідні навички роботи юриста: працювали у великих і малих групах, у яких обговорювали факти і суперечливі моменти, проводили дебати, а також аналізували різні думки; майбутні фахівці вчилися вирішувати конфліктні ситуації, знаходити додаткові джерела інформації для обґрунтування своєї правоти. Спочатку нововведення було сприйнято з обуренням з боку студентів. Розмірковувати на певну тему виявилось набагато складнішим завданням, ніж просто відтворювати текст. До

1895 року метод кейсів закріпився в Гарвардській школі права, а разом з нею ще в шести елітних юридичних вищих навчальних закладах.

У бізнес-середовищі кейси також прийшли з Гарварду. У 1908 році була створена Гарвардська школа бізнесу. Ідея організовувати навчання навколо обговорення проблем, пов'язаних з бізнесом, виникла у першого декана школи Едвіна Гея. Метод кейсів до 1920 року був основним в юридичному та економічному навчанні, він не втратив своєї актуальності дотепер. Складність використання цього методу в ті часи й сьогодні полягає в тому, що більшість викладачів не мають практичного досвіду ведення бізнесу або участі в судових засіданнях.

Другий етап становлення методу кейсів в освіті настає з М. Коплендом, маркетологом, який додав до своєї дисципліни опис декількох справжніх бізнес-проблем. Ця програма, опублікована у 1920 року, є першою збіркою бізнес-кейсів. Бізнес-кейси, як правило, не мали однозначної відповіді, і студенти вчилися працювати в умовах невизначеності, коли потрібно опрацювати 49 кейсів. У результаті такого навчання більшість студентів ще в університеті формували для себе загальну концепцію розвитку бізнесу, різнобічно підходили до вирішення проблем, а також були готові до самоосвіти і самостійного розвитку у сфері бізнесу.

Уплинули на розвиток кейсів і їх формат сучасні інформаційні технології. Поступово кейси доповнювалися аудіо- і відеоматеріалами, а в 1962 році була розроблена комп'ютерна програма Harbus II. У 1991 році Гарвардська школа бізнесу і компанія Хегох запустили спільний проект для перекладу 7000 кейсів в онлайн-режимі (вперше використали такий кейс на занятті в 1996 році) [1, с. 32].

У сучасній педагогіці метод кейсів визнано ефективним методом для формування професійних компетенцій фахівця, необхідних для успішного виконання професійної діяльності. На думку І. Гладких, кейс-метод орієнтований не стільки на отримання конкретних знань, скільки на розвиток здібностей, умінь і навичок, серед яких особлива увага приділяється вмінню аналізувати великі обсяги інформації. Це дозволяє не тільки навчитися аналізувати причинно-наслідкові зв'язки, але й створювати готовий результат, спрямований на майбутнє [5].

Кейс-метод відноситься до інтерактивних методів навчання. Як відомо, термін «інтерактивний» означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі розмови, діалогу з будь-ким (людиною) або будь-чим (наприклад, комп'ютером). Режим діалогу «студент-викладач» або «студент-студент» сприяє створенню емоційного

проблемного поля, в якому перетинаються різні думки до народження нової ідеї.

Ефективність використання в процесі навчання інтерактивних методів підтверджуються такими даними: людина пам'ятає 10% прочитаного; 20% – почутого; 30% – побаченого; 50% – побаченого й почутого; 80% – того, що говорить сама; 90% – того, до чого дійшла в процесі діяльності [4, с. 40]. Таким чином, використання кейс-методу ставить студента в ситуацію активного учасника освітнього процесу. До речі, в обговорення проблеми, покладеної в основу кейсами, залучаються всі учасники групи, в тому числі й викладач.

Обмін знаннями, думками, досвідом, способами діяльності дає можливість розширити поле комунікації. Комунікація в процесі роботи з кейс-методом може відбуватися за кількома напрямками:

Проста комунікація. Викладач-студент. Традиційна передача навчальної інформації, зазвичай здійснюється на традиційній лекції. Студент знаходиться в позиції пасивного учасника освітнього процесу. Зворотній зв'язок відсутній.

Студент-викладач. Зворотній зв'язок існує, але процес спілкування здійснюється тільки між викладачем і одним студентом, інша частина студентів пасивна.

Студент-студент. У вирішенні поставленої проблеми або завдання залучається декілька членів групи. Між ними виникає діалогове проблемне поле.

Внутрішня комунікація студента. Відповідь на запитання вимагає мобілізації пам'яті, знань, досвіду; роздум над проблемою є процесом внутрішньої комунікації.

Внутрішня комунікація викладача. Обговорення проблемної ситуації відбувається під керівництвом викладача, який є рівноправним учасником цього процесу і так, як і студенти, мобілізує знання й досвід для ефективної організації процесу навчання.

Ю. Сурмін підкреслює, що в процесі вирішення проблеми, яка лежить в основі кейсу, важливо розглянути всі варіанти комунікацій, що впливають на формування особистості. Використання кейс-методу перетворює учасника освітнього процесу з об'єкта творчості в суб'єкт. «...Тепер студенти вже не просто освічені спеціалісти, а фахівці, спроможні до активної діяльності, які усвідомили процес пізнавальної діяльності. Вони не просто отримали знання від викладача, а й відтворили їх...» [1, с. 66].

Розглянемо принципи, на які потрібно опиратися при роботі з кейсом:

- індивідуальний підхід до кожного студента, урахування його потреб і стилю навчання; для цього необхідно зібрати інформацію про студентів завчасно;
- забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів для вирішення завдань (статті у пресі, відео-,аудіо-матеріали, CD-диски);
- не завантажувати студентів великим обсягом теоретичного матеріалу, концентруватися лише на основних положеннях;
- можливість активної співпраці викладача і студента;
- формування у студентів навичок самоменеджменту, вміння працювати з інформацією;
- акцентування уваги на розвиток сильних сторін студента [1, с. 68].

Отже, кейс-метод – це метод навчання прийняття рішень шляхом аналізу конкретних практичних ситуацій. Класичний кейс – це текст на 10-20 сторінках, який містить, як правило, різного роду інформацію про компанію, галузі, продукт тощо. У кінці кейса містяться питання для студентів. Зазвичай такі кейси повинні бути прочитані й проаналізовані студентами до заняття. На самому практичному занятті відбувається безпосереднє обговорення ситуації. При цьому студенти повинні продемонструвати розуміння теоретичних основ досліджуваних явищ, концепцій, підходів, описаних в курсі, а також уміти застосовувати теоретичні знання для аналізу конкретної ситуації і для формулювання рекомендацій [4, с.14].

Метою кейс-методу є навчити студентів аналізувати інформацію, виокремлювати ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи й знаходити оптимальний варіант вирішення проблеми, оцінювати наслідки, пов'язані з прийняттям рішення, уміти презентувати результати проведеного аналізу. Під час виконання завдань, включених у кейс, студентам необхідно навчитися створювати модель практичної дії, що є ефективним засобом формування професійних якостей.

Однак кейс-метод може застосовуватися і в скороченому варіанті, не перевищувати 1-2 сторінку тексту. За таким підходом не потрібна попередня підготовка до роботи з кейсом студентами, достатньо лише прочитати текст кейса на практичному занятті. Методи роботи з усіченими кейсами не повинні особливим чином відрізнятися від роботи з класичними кейсами. Тут важливо проаналізувати кейс й пам'ятати про системний підхід у вирішенні практичної ситуації. Усічені кейси досить легко можуть бути підготовлені викладачами, можна використати матеріал із навчальної, аналітичної літератури, статистичних матеріалів, різних звітів, інформації про стан ринків,

соціально-економічних характеристик підприємств, з наукових статей, монографій і наукових звітів, присвячених певній проблемі, джерел Інтернету.

Кейси мають відповідати наступним вимогам:

- ситуація повинна відповідати змісту теоретичного курсу й професійним потребам студентів;
- бажано, щоб ситуація відображала реальний, а не вигаданий професійний сюжет, у ній повинна бути відпрацьована ситуація «як є», а не «як може бути»;
- необхідно розробляти кейси на місцевому матеріалі й «вбудовувати» їх в поточний освітній процес;
- ситуація має бути проблемною, проте в ній повинна міститися необхідна й достатня інформація;
- необхідно, щоб ситуація відображала як позитивні (шлях до успіху), так і негативні приклади (причини невдач);
- ситуація повинна бути під силу студентам, проте бути не дуже простою;
- ситуація повинна бути описана цікаво; простою і зрозумілою мовою (доцільно наводити висловлювання, діалоги учасників);
- текст ситуаційної справи не повинен містити підказки вирішення поставленої проблеми;
- грамотно складений кейс повинен наводити приклади рішень, які могли б стати допомогою в майбутньому;
- бажано, щоб текст ситуаційної справи вимагав прийняття рішень, а не тільки оцінку раніше прийнятих іншими рішень;
- хороший кейс формує навички, необхідні в подальшому професійному житті, демонструє модель, яку можливо взяти за зразок в реальному житті;
- ситуація повинна супроводжуватися чіткими інструкціями щодо виконання [6].

В основу класифікації кейсів можуть лягти цілі й завдання освітнього процесу:

- навчальні кейси аналізу та оцінки;
- навчальні кейси вирішення проблем і прийняття рішень;
- кейси, що ілюструють проблему, рішення або концепцію загалом.

За джерелом наповнення кейси класифікують на такі види.

1. *Практичні кейси.* Педагогічні практичні кейси повинні якомога реальніше відображати дійсність. У них має бути відображена проблема, яку майбутні педагоги, опираючись на отримані знання,

повинні вирішити, тобто перетворити предметні знання в систему професійних компетенцій.

2. *Навчальні кейси*. Відображають типові ситуації, з якими частіше зустрічатимуться педагоги в процесі своєї професійної діяльності. У таких кейсах на першому місці стоять навчальні та виховні завдання. Такі кейси дозволяють бачити в ситуаціях типове й зумовлюють здатність аналізувати ситуації за аналогією [2].

І. Гладких навчальні кейси поділяє на такі групи:

Ілюстративні (описові) – професійно викладені (іноді з авторськими коментарями) практичні приклади. Вони наочно демонструють конкретні положення теорії, вдачі рішення, приклади з практики. Їх можна використовувати для ілюстрації ефективного або неефективного вирішення тієї чи іншої проблеми.

Так, С. Ємельянова наводить приклад ілюстративного кейса – конкретний випадок з практики Г. Форда, коли він застав групу кращих робітників під табличкою «Палити заборонено». «Перша думка: треба їх покарати – оштрафувати, звільнити. Але Форд вчинив інакше. Він доброзичливо представився і з усіма обмінявся рукоштовпаннями, дізнався їхні імена і цех, в якому вони працюють. Сказав гарні слова про роботу цеху, потім витягнув пачку сигарет: «Спробуйте мої – вони краще». Після того, як робітники взяли сигарети, доброзичливо зауважив: «Ось тільки даремно ви тут палите: бачите табличку? Давайде відійдемо звідси. Прошу вас, палити завжди можна тільки там. Тут палити небезпечно, може статися пожежа, яка всім нам дорого обійдеться» [8].

Цей випадок ілюструє приклад ефективного вирішення конфлікту за принципом «виграш – виграш». Але він не передбачає розгорнутого обговорення. Це просто ілюстрація того, «як можна зробити». Такі кейси можна взяти з літератури або з практики конкретних підприємств саме для демонстрації певних положень теорії або прикладів з практики.

«Традиційні» навчальні кейси орієнтовані на пошук рішення, призначені для проведення обговорень, самостійного аналізу і пошуку рішення. Серед них виокремлюють:

а) аналітичні кейси, які спрямовані на розвиток навичок вирішення аналітичних задач та аналізу ситуації (наприклад, провести SWOT-аналіз компанії, аналіз бізнес-плану, будь-якого методу управління, консультування тощо);

б) кейси, спрямовані на прийняття управлінських рішень, – вони вимагають розгорнутого обговорення, усебічного аналізу та оцінки з метою прийняття оптимального для цієї ситуації рішення. Кейси цього типу можуть стати основою для проведення дискусії, мозкового

штурму (і, відповідно, модерації як управління дискусією і мозковим штурмом), ділової (рольової) гри, соціально-психологічного тренінгу (або одного фрагменту цього тренінгу).

Наведемо приклад. Клієнт при оформленні індивідуального туру до Таїланду дізнається, що в новому році він перший на цьому напрямку і жартома заявляє, що турфірма в зв'язку з цим повинна надати йому знижку. Але знижки на цей тур не передбачені. Що необхідно зробити менеджеру? Чи може турфірма все ж таки надати клієнту знижку? Якщо так – то за який рахунок? Якщо ні – то чому? Як обґрунтувати свою відповідь, щоб не зашкодити іміджу фірми? [8].

3. *Науково-дослідницькі кейси.* Такі кейси спрямовані на залучення студентів до дослідницької діяльності, на створення цікавих педагогічних проєктів, метою яких є отримання нового знання. Такі кейси можуть містити роботи вчених, які займаються проблемою, що досліджують студенти, список літератури для самостійного опрацювання та інші джерела інформації, які сприяють науковому пошуку.

Деякі вчені розмежовують кейси на «мертві» і «живі». До «мертвих» кейсів відносять кейси, в яких міститься вся необхідна для аналізу інформація. Для того, щоб «оживити» кейс, необхідно побудувати його так, щоб спрямувати студентів на пошук додаткової інформації для аналізу. Такий підхід дозволяє кейсу розвиватися й залишатися актуальним тривалий час [7].

О. Турянська виокремлює педагогічні ситуації, які можна використовувати в ролі кейсу, а саме: ситуації особистісного вибору, рольові, проблемно-пошукові, ситуації успіху, взаємодії, зацікавленості в пізнанні. Кожний вид педагогічної ситуації виконує певні функції (ціннісно-змістову, розвивально-пошукову, розвивально-практичну, соціально-орієнтовану, інформаційну); сприяє засвоєнню конкретного досвіду. О. Турянська зазначає, що педагогічні ситуації вибору й рольові ситуації актуалізують і розвивають у студентів естетичне та етичне емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, сприяють усвідомленню власної системи духовних і життєвих цінностей, розвитку інтелекту. Проблемно-пошукові – забезпечують творчий пошук, активізацію пізнавальної діяльності, розвитку творчих здібностей. Ситуації успіху сприяють отриманню практичного досвіду, упевненості в собі, життєздатності. Ситуації взаємодії сприяють формуванню позитивного, толерантного ставлення до інших людей, комунікативних здібностей, соціального інтелекту. Педагогічні ситуації зацікавленості в пізнанні сприяють виникненню емоційно-ціннісного ставлення до дійсності,

актуалізують пізнавальні інтереси, потреби, мотиви, забезпечують отримання досвіду пізнавальної діяльності [11].

На парах з педагогічних дисциплін активно використовуємо кейси як ефективний метод формування педагогічного мислення студентів. Матеріали для кейсів беремо як з художніх творів, так і з реального життя.

Виокремимо основні етапи розробки кейса:

- Визначення місця кейса в системі освітніх цілей.
- Конструювання, або вибір моделі ситуації.
- Створення опису.
- Збір додаткової інформації.
- Підготовка остаточного тексту.
- Презентація кейса, організація обговорення.

У більшості кейсів піднімається не одне питання. Тому викладач повинен спрямовувати учасників дискусії шляхом ретельно підібраних питань. Особливо важливі питання, які зазвичай ставлять на початку обговорення. Вибір питань, безсумнівно, буде залежати від поставлених цілей навчання. Наведемо приклади таких питань:

- У чому полягає проблема? (ідентифікація проблеми);
- Що ви відчуваєте щодо ...? Яке ваше ставлення до описаної поведінки? (виявлення ставлення / думки);
- Що ви помітили в ...? (привернення уваги);
- Які аналогічні приклади ви ...? (спонування мислити, узагальнення наведеного прикладу);
- Як, на вашу думку, відчував себе Х в цій ситуації? (вміння сприймати емоції інших людей, прояв співчуття);
- Що можна зробити, щоб ...? (рішення / полегшення проблеми);
- Що ще можна зробити, щоб ...? (виявлення альтернатив);
- Ви б так вчинили? (особисті переваги);
- Що б ви зробили в цій ситуації? (ідентифікація / орієнтація в ситуації, що обговорюється).

Час від часу викладачеві доцільно ставити провокаційні питання. Вони допоможуть з'ясувати відмінності в думках або ширшу інтерпретацію певної події, що раніше обговорювалася в групі.

Викладач повинен ретельно вивчити коментарі та думки учасників, щоб переконатися, що питання досліджені до необхідної глибини. Сам процес взаємодії не повинен відбуватися тільки між викладачем і студентами. Викладач повинен сприяти взаємодії між студентами – учасниками дискусії. Необхідно допомагати адекватно оцінювати думки своїх колег-учасників і неупереджено ставитися до обговорення. При розбіжності думок необхідно ставити собі питання:

чому інші учасники обговорення мають іншу думку? [4]. Ознайомившись з різними думками і їх ретельного обдумавши, учасники групи повинні сформулювати власну думку і бути готовими захищати свою позицію.

На заняттях з пропедевтичної практики запропонували студентами кейс, який був створений за оповіданням Ю. Яковлева «Багульник». Для того, щоб розв'язати цей кейс, необхідне глибоке педагогічне мислення, знання теорії. Кейс складався як з відкритих запитань, так і з запитань, які потребували вибору відповіді. Важливим для оцінки досягнень майбутніх педагогів було отримати їх аргументовані відповіді, особливо цінним для нас були міркування щодо дотримання етичних норм педагога.

Наведемо приклад авторського кейсу за оповіданням Ю. Яковлева «Багульник». З огляду на, що кейс – це не просто правдивий опис подій, а єдиний інформаційний комплекс, що дозволяє зрозуміти ситуацію, він наповнюється комплексом питань, які допомагають вирішити поставлену проблему. Після ознайомлення з текстом, студенти відповідали на запитання.

1. Чи можна назвати поведінку вчительки педагогічно тактовною, коли вона пішла вслід за Костою, щоб прослідкувати, куди ж він поспішає щоразу після занять? Чи доречно вчителю так наполегливо цікавитись дозвіллям своїх учнів? Можливо, краще було б доручити шпигунство одному з однокласників Кости? Обґрунтуйте, наскільки правильним чи неправильним був би такий розвиток подій.

2. Чому Коста здобув славу «мовчуна» і чи можна вважати, що цьому сприяла непедагогічна поведінка вчителя? Чи знаєте ви педагогічні прийоми та методи навчання, які допоможуть розкритись навіть тихеньким та малоініціативним дітям? Назвіть їх і запропонуйте свій варіант включення Кости у життя класу та активізацію його під час уроку.

3. Який стиль спілкування має переважати у вчителя під час спілкування з Костою? Який з них буде найпродуктивнішим?

4. Чому класного керівника діти називають «Женечкою»? Як ви вважаєте, чи це допустимо? Даючи відповідь на це запитання, згадайте, чи присутня фамільярність у спілкуванні безпосередньо на уроці, між учителем та дітьми. Зробіть висновки.

5. Чи можна віднести Косту до важковиховуваних дітей? Обґрунтуйте.

6. Прокоментуйте реакцію вчителя на те, що Коста заснув у неї на уроці (останній епізод оповідання). Чи пояснили дітям, чому саме не варто будити хлопця? На ваш погляд, чи зрозуміли учні,

чому можна хлопчику спати під час занять і чим обумовлені його особливі привілеї? Чи допустимо нехтувати шкільними правилами з позиції моральної сторони ситуації? Як би ви вчинили на місці вчителя? Чи могли учні неправильно зрозуміти ситуацію?

7. Як, на вашу думку, вплинув вчинок вчителя, який весь час забороняв спати на уроках та відволікатись, на учнів? Чи може це посягати сумніви у них щодо авторитетності вчителя та беззаперечності виконання правил шкільного життя?

8. Як могло позначитись на подальшому житті Кости поблажливе ставлення вчителя? Проаналізуйте наведені варіанти розвитку подій або запропонуйте власні:

А) Учні зрозуміють, що Коста – цікава й надзвичайно добра особистість, потоваришують з ним і, можливо, розділять з ним його захоплення, перейнявши частину роботи на себе, тим самим дадуть йому змогу більше часу присвятити навчанню (поясніть, як вчитель себе поводитиме, щоб реалізувався цей варіант).

Б) Учні не зрозуміють, чому вчитель виокремив Косту, почнуть насміхатись з нього як з улюбленця, не братимуть до гурту й ще більше віддалятимуть його від колективу (поясніть дії вчителя, спрямовані на уникнення такого розвитку подій).

В) Учні зрозуміють, що заборони вчителя не варті уваги, приклад Кости доведе їм, що непокора не буде покарана, інтерес до навчання буде втрачений, як і авторитет вчителя (поясніть дії вчителя, спрямовані на уникнення такого розвитку подій).

Г) Свій варіант.

Фрагменти «Педагогічної поеми» А. Макаренка можуть бути корисні при вивченні теми «Колектив як об'єкт і суб'єкт виховання». Наведемо приклад. Обговорювалася ситуація «прибирання снігу», описана на початку твору. Студенти уривок твору, додатково використовували матеріали лекційного курсу та інші джерела інформації, детально обговорювали зміст кейсу. При цьому викладач генерував питання, фіксував відповіді, підтримував дискусію, тобто виступав у ролі модератора процесу співтворчості. Саме в цьому епізоді, коли А. Макаренко вдарив свого вихованця, така реакція вчителя сприяє появі нового методу виховання – методу «вибуху» [10]. Майбутні педагоги повинні були прийти до розуміння того, що така дія розглядається як джерело протиріч, виключення з правил, виникнення нових знань, які народжуються у протиставленні з загальновизнаними. Робота щодо виявлення педагогічних помилок була спрямована на зміну негативного ставлення студентів до помилок.

Наведений приклад переконує, що засвоєння знань і формування умінь за допомогою аналізу ситуацій – результат активної діяльності студентів щодо вирішення протиріч, в результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями і розвиток розумових здібностей. У навчанні із застосуванням кейс-методу зона найближчого розвитку студентів розширюється до меж проблемних ситуацій, при якій перехід від незнання до знання перестає бути для студентів основним, він стає природною ланкою, зоною активного розвитку.

Отже, застосовані на заняттях ситуації з художніх творів повинні відповідати таким вимогам:

- наближеність до реальної дійсності, що дозволяє встановити безпосередній зв'язок з накопиченим життєвим досвідом;
- можливість інтерпретації з точки зору учасників;
- наявність проблеми і / або конфлікту;
- можливість вирішення в умовах тимчасових меж і індивідуальних знань, навичок і досвіду учнів.
- варіативність рішення.

Ситуації, які застосовувалися в кейс-методі при вивченні проблем виховання дитячого колективу з використанням «Педагогічної поеми» А. Макаренка, можна класифікувати наступним чином:

Case-Study-Method – приховані проблеми. За допомогою наданої інформації розробляються варіанти вирішення проблеми. Пропонується аналіз великого обсягу ілюстративної інформації. Наприклад, «командирська педагогіка – зведені загони». Порівняння власного шляху вирішення проблеми в умовах тимчасового дитячого колективу з тим, який був прийнятий в діяльності А. Макаренка.

Case-Problem-Method – названі проблеми. За допомогою названих проблем та інформації розробляються варіанти, приймається рішення. Наприклад, проблема дитячої безпритульності. Можливо порівняти власні способи вирішення цієї проблеми в сучасних умовах з тими, які були прийняті А. Макаренком.

Case-Incident-Method – інформація надається з пробілами. Самостійне отримання інформації з питання: «Чому педагогічний досвід А. Макаренка в роботі з малолітніми злочинцями може бути застосований кожним педагогом в роботі з дитячим колективом?». Передбачається формування власного рішення.

Stated-Problem-Method – сформульовані проблеми. Наводяться готові приклади рішення проблеми розвитку дитячого колективу, включаючи їх обґрунтування на основі системи С.Макаренка. Актуалізується пошук додаткових альтернативних рішень в діяльності

інших педагогів, наприклад, С. Шацького, В. Сухомлинського. Передбачається критична оцінка виховних систем [11].

Таким чином, основне завдання практичного кейса, до яких ми відносимо ситуації-ілюстрації з «Педагогічної поеми» А. Макаренка, полягає в тому, щоб детально відобразити життєву ситуацію. По суті цей кейс створює практичну, «діючу» модель ситуації. Навчальне призначення такого кейса може зводитися до тренінгу учнів, закріплення знань, умінь і навичок поведінки (прийняття рішень) в конкретній ситуації. Важливо, щоб кейси були максимально наочними і детальними.

За активної участі студентів пройшли заняття з використанням методу кейсів. На одному з них були представлені відеозаписи уроків з різних предметів, відбулося обговорення різних аспектів поведінки учасників.

Під час проведення пропедевтичної практики використовували кейси, в основу яких лягли відеозаписи уроків з різних предметів; відбулося обговорення різних аспектів поведінки учасників.

Під час перегляду студенти розглядали різні, як позитивні, так і негативні прояви етичної культури вчителя. Так, в одному випадку, Максим М. звернув увагу на недоліки вимови вчителя (різкий голос, нелогічність розповіді), Дарина Г. – на зовнішній вигляд (охайність, смак в одязі, акуратна зачіска), Катерина А. зазначила манеру поведінки (надмірна жестикуляція, звернення до дітей на прізвиська). В іншому випадку Діана Б. висловила зауваження щодо зовнішнього вигляду вчителя (наявність яскравих аксесуарів), але при цьому зауважила, що вона була привітна з дітьми, творчо підготувала урок, висловлювала схвалення щодо найменшого успіху учнів. Наталія Б. звернула увагу на те, з яким задоволенням діти спілкувалися з учителем, активно працювали на уроці, більшість з них успішно впоралася із завданням.

Учнім було запропоновано проаналізувати дотримання етичного кодексу учителя в американських драмах «Імператорський клуб» і «Суспільство мертвих поетів». Студенти дійшли висновку, що чоловічі образи вчителів, подані у фільмах, є прикладом для наслідування для кожного молодого вчителя.

Наведемо приклади оцінки поведінки педагога майбутніми вчителями.

Щодо «Імператорського клубу», то маємо приклад людини-вчителя, який зумів знайти підхід до невстигаючого у навчанні і важковиховуваного підлітка на засадах справедливості, правди, працелюбності. Хлопець відповів же на хороше ставлення вчителя тільки брехнею. Учителю демонстрував майстерні уроки зі

всесвітньої історії, за допомогою яких учні поринали у добу Цезаря, Македонського, вчилися жити у спартанських умовах. Слабких учнів педагог стимулював до розвитку, створював на уроках ситуації успіху. Щорічно організований ним конкурс на кращого знавця світової історії допомагав учням розвиватися інтелектуально, учитель учив їх ніколи не здаватися на шляху до перемоги. Важковиховуваний підліток, якому вчитель історії дав другий шанс, дозволивши прийняти участь у фіналі конкурсу (хоча результати були підроблені самим вчителем), не оцінює гідний вчинок свого наставника: учень просто обманює під час змагань, оскільки дуже хотів перемогти.

Фільм важко сприймається з психологічної точки зору. Вчитель історії, правдиво змальований у цьому фільмі, є яскравим прикладом дотримання етичного кодексу вчителя, одного з його найголовніших постулатів: «Немає важковиховуваних. До кожної дитини можна знайти підхід. Кожній слабкій дитині потрібно допомагати у навчанні. Необхідно вірити у сили свого вихованця».

Фільм «Суспільство мертвих поетів» демонструє нам учителя англійської літератури, який навчає дітей життю. Уроки літератури ніколи не бувають не цікаими: теорія завжди поєднується з практикою, демократичний стиль виховання та спілкування з вихованцями відчутний з перших хвилин і просто вражає. Найскравіший епізод фільму, який запам'ятався, це коли учитель говорить учням, щоб ті ніколи не пливли за течією, були нонконформістами. Педагог учить їх бути особистостями, розкриває у кожному творчий потенціал. Коли дає завдання написати невеликий вірш, виявляє креативний підхід: допомагає невпевненим, але талановитим дітям до змін і розвитку таланту. На жаль, як і у попередньому випадку, спостерігаємо той факт, що трагічні фінали фільмів зумовлені тим, як неправильно батьки виховують дітей, і вчителі у школі безсилі це подолати, хоча дуже намагаються.

В обох фільмах ми бачимо учителів спокійних, тактовних, вихованих, ввічливих, емпатійних, які люблять кожного вихованця. Вони вміють надати слухину пораду, підтримують учнів і, безперечно, люблять свою справу – навчати дітей. Бути педагогом – їх покликання.

Для нас суттєво важливим був той факт, що при аналізі запропонованих фільмів студенти активно користувались педагогічною лексикою: визначили принципи виховання, методи, прийоми, форми виховання, визначали індивідуальний стиль викладача; причини девіантної поведінки учнів.

Під час роботи з кейсами, на наш погляд, ми успішно використовували прийом «Дерево прийняття рішень». Наприклад, була проаналізований кейс за фільмом «Розіграш» (фрагмент про День народження).

У вчительки День народження. Її вітають школярі словами і пісню. Вони прикрасили клас і всі перебувають у піднесеному настрої. Один учень хоче особисто привітати вчительку і каже їй образливі слова, адже вважає, що вона нічого не досягла в житті, працюючи в школі, а її учні вже давно займають престижні посади. Діти почали захищати вчительку і казати хлопцю, щоб той замовчав.

Перед тим, як продовжити показ фільму, запропонували студентам обрати оптимальний варіант виходу з цієї ситуації. Кожний етап прийняття рішення необхідно було обґрунтувати; визначити ті принципи, якими мали послуговуватися у цій ситуації (табл.1).

Таблиця 1

Використання методу «дерево прийняття рішень» (під час роботи над кейсом на прикладі фільму «Розіграш»)

Правильні рішення	Неправильні рішення
Залишатись цілковито спокійною і сказати, що його думка важлива, але для неї бути педагогом - це дар і кожний день, коли навчаєш когось – навчаєшся сам. (Принципи: безумовне позитивне ставлення до особистості, опора на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей)	Накричати на дитину, не розібратися у причинах такої поведінки (Порушення принципів: безумовно позитивного ставлення до особистості, опори на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини)
Зробити паузу і сказати тихим, спокійним голосом (з усмішкою) : «Мої учні навчилися у мене, як правильно обирати свій шлях, займатись тим, що любиш, тому й досягли таких висот. Я ж досягла цього, навчаючи кожний день, перш за все, себе, працюючи з вами». (Принципи: безумовне позитивне ставлення, емоційність виховання)	Вигнати з класу і «зайти з директором» (Порушення принципів: безумовно позитивного ставлення до особистості, опори на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини)

<p>«Ти, наприклад, обрав свій правильний життєвий шлях. Він лише твій і я його поважаю, хтось його зовсім не сприйматиме, але ж ти не відмовишся від нього? Роби висновки.»</p> <p>(Принципи: безумовно позитивне ставлення до особистості, опора на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей, емоційність виховання)</p>	<p>Розплакатись (типова помилка деяких учителів)</p> <p>Цим ми покажемо свою слабкість і запевнимо, що учнівська поведінка вразила нас; і учень правий.</p>
<p>Посміхнутись і сказати, що поговоримо про це після уроку особисто (можливо, він має особисту образу).</p> <p>(Принцип: безумовне позитивне ставлення до особистості)</p>	<p>Викликати батьків до школи</p> <p>(Порушення принципів: безумовного позитивного ставлення до особистості, опори на позитивне, врахування вікових та індивідуальних особливостей)</p>

Після такої роботи на рефлексивному етапі майбутні вчителі висловили думку, що для сучасного вчителя етичний кодекс обов'язково має бути. Дотримання педагогічного такту, застосування методів і прийомів виховного впливу, які діють у будь-якій непередбачуваній педагогічній ситуації – усе це необхідно для належної роботи вчителя у школі.

Заключним завданням роботи над аналізом кейсів під час проведення пропедевтичної практики було написання есе на тему: «Уроки літератури – це уроки людинознавства...», «Сучасний вчитель. Який він?»

Наведемо думки майбутніх учителів:

Тетяна М. *Уроки літератури – це уроки людинознавства... А й справді, чи замислюються школярі над тим, що саме література має безпосередній вплив на розвиток людяності в кожного з нас. Сьогодні література виїшла за межі класовості, заідеологізованості. Український літературний процес, зокрема, предмет “Українська література”, який завжди подавався в контексті радянської літератури, нині функціонує, як незалежний та самостійний предмет.*

Дякуючи цьому, ми можемо вивчати твори, які спонукають до роздумів над сенсом людського буття, психологією людини. Розмірковуючи над прочитаним, кожен з нас завжди намагається перенести події твору на реальне життя. Саме це дає змогу відкрити для себе нові грані життя. Шкода, що на сьогоднішній день уроки літератури дуже часто залишаються недооціненими

учнями. Адже, хіба не література дає можливість розвиватись духовно? Хіба не лірика, драма, епічні полотна дають можливість нашій думці полинути в інший вимір, сягнути глибин людської душі? Все це так, ми, як майбутні вчителі, носії “вічного, чистого, доброго”, маємо допомогти зрозуміти все це дітям.

Аліна К. Література формувалась не одне століття, і саме на людинознавчий аспект завжди йшла опора. Будь-який твір української літератури містить гуманістичне спрямування. Твір завжди розглядається з позиції літературознавчого та людинознавчого напрямку. Аналізуючи епічні полотна, кожен читач проймається долею головних героїв, співпереживає їм, а значить і вчинки персонажів впливають на свідомість читача. Зокрема, твори класичної української літератури, широкі епічні полотна І. Франка, О. Кобилянської, І. Нечуя-Левицького, П. Мирного, П. Куліша, В. Стефаника, Ю. Яновського, О. Довженка, І. Багряного впливають на підсвідомому рівні на духовний світ читача. Метаморфози відбуваються, коли осмислюєш глибину твору. Вони сприяють переосмисленню життєвих ідеалів та ідей людини. Уроки української літератури – це уроки не лише людинознавства, але й життя!

Уривки з творів на тему: «Сучасний вчитель. Який він?»

Дарина Р. Сучасний учитель – який він? Це питання часто ставлять студенти, які навчаються у педагогічних вишах. Так, нам важливо розуміти, якими ми маємо стати, адже знань теоретичної основи для викладання – замало. Як спілкуватися із колегами, як співпрацювати з дітьми та батьками, який мати вигляд та, врешті-решт, як бути морально-совісним та чесним? Все це не просто.

Дотримання норм моралі і професійної етики набуває у діяльності вчителя особливого значення, оскільки педагогічна діяльність має пряме відношення до майбутнього життя людини в суспільстві, її фізичного, психічного і духовного здоров'я. Ця відповідальність має бути щоденним правилом будь-якого вчителя, який прагне стати прикладом для своїх учнів. Ми несемо світло знань до дітей, а також ми повинні стати прикладом моральності, дисциплінованості та вірності своїм життєвим переконанням.

Вірність вимогам педагогічної моралі – справа честі і совісті вчителя, мірило його суспільної цінності і поваги, основа для самоповаги і самоствердження особистості.

Учитель при здійсненні своєї професійної діяльності має виховувати в учнів почуття патріотизму, любові до батьків, друзів, відповідальності за свої вчинки. Таким чином, учитель має не

лише навчити дітей певному предмету, а й виховати гідну моральну, самовпевнену особистість.

Цікавими були кейси, які розробили майбутні вчителі, ґрунтуючись на власному досвіді. Наведемо приклад такого кейсу, розробленого Ларисою Б. *«Одного разу, коли я відпочивала в таборі, в моєму загоні була дуже примхлива дівчинка, років чотирнадцяти, на ім'я Софійка, яка постійно вередувала – цілком типова ситуація. Вона категорично відмовлялася приймати участь у цікавих розважальних та спортивно- оздоровчих заходах, навіть не хотіла чергувати в їдальні, як усі дітки! Постійно «сиділа» у своєму смартфоні, який на прохання батьків залишили для зв'язку, та не реагувала на зауваження. Коли ж її питали чому, відповідь була лише одна: «Тому що». Розмовляла Софійка з усіма у грубій формі та вживала нецензурну лексику. Вожаті нашого загону неодноразово проводили з нею бесіди, намагалися зацікавити, але усе було марно...».*

Студентка поставила таке питання до кейсу: «Як потрібно було вожатим правильно реагувати у подібній ситуації, чи необхідно було наполягати на виконанні поставлених завдань?»

Крім запропонованої ситуації, майбутній педагог надала психолого-педагогічну характеристику ситуації: Для 14 років подібна поведінка досить таки характерна. Саме тому дівчинка наче «кидала виклик суспільству», у нашому випадку – вожатим, була запальною та агресивною, бажаючи самоствердитися. Обмеження її індивідуальності в умовах табору, де усі мають, перш за все, бути рівними, та виконувати роботу однакового типу – дало таку «бурхливу» реакцію.

Потім було запропоноване вирішення цієї ситуації. *Перш за все, у такій ситуації вожатим ні в якому разі не можна давити на дитину та змушувати її робити щось насильно, адже це викличе ще більше супротиву. Слід проявити справжній, непідробний інтерес до дівчинки, поставити себе на її місце, адже ми усі колись були дітьми, та дізнатися, що саме її цікавить. Доцільно було б навести приклад з життя, який мав би повчальних характер (ніхто не вчить вас брехати, але сказати, що колись так само вередували, а вчителі, батьки, чи вожаті допомогли вам зрозуміти, що це неправильно – дуже доречно, адже приклади завжди легше сприймаються дітьми). На базі отриманих від дитини знань про неї, могли би спробувати запропонувати таке заняття, яке максимально зацікавило би її.*

Під час розмови головне не тиснути, мати терпіння вислухати, аби дитина відчувала вашу підтримку, розуміння у тих речах, які її

хвилюють, бажання знайти компроміс і достойну альтернативу. Тут немає бути переможця і переможеного! Краще за все пояснити, що, справді, у таборі не має багатьох звичних нам речей, але ми завжди зможемо знайти, чим себе зайняти, наприклад, ті ж самі соціальні мережі. Якщо ж вони справді привертають увагу малечі – вожаті можуть зацікавити її збором інформаційного контенту, наприклад, про моду, чи ті ж самі технічні новинки. А потім ви допоможете їй та усім бажаним влаштувати святковий модний показ загону «Зірочка», за допомогою усіх атрибутів, які знайдемо у таборі (хустинки, відра, декорації, ковдри...) Головним принципом зі сторони вожатих є урахуванні цінностей та мотивів дитини, аби вона відчувала, що сама дійшла правильного рішення, навіть, якщо ви скерували її у правильному напрямку.

Отже, кейс-метод є дійсно ефективним засобом покращення процесу навчання. Використання кейсів сприяє вирішенню таких завдань:

- активізації знань для вирішення конкретної практичної ситуації професійної діяльності;
- розвитку умінь роботи з інформацією (оцінки, систематизації та застосування інформації);
- формуванню діалектичного мислення (вміння аналізувати різні, часом суперечливі явища), уміння діагностувати ситуацію й прогнозувати можливі варіанти її розвитку;
- розвитку комунікативної компетентності (уміння донести інформацію, переконувати, дискутувати, слухати й чути інших людей);
- розвитку як раціонального, так і творчого мислення (вміння формувати нестандартні гіпотези й обґрунтовувати їх, знаходити оригінальні рішення);
- формуванню вмінь працювати в команді.

Отже, кейс-технологія сьогодні є інноваційною й актуальною, що дозволяє реалізувати практико-орієнтований характер підготовки майбутнього педагога.

Література

1. Анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. – Київ : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
2. Аникушина Е. А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: Методическое пособие / [Е. Аникушина, О. С. Бобина, А. О. Дмитриева, О. Н. Егорова, Т. А. Калянова и др.]. – Томск: В-Спектр, 2010. – 212с.
3. Бельдій А., Волошина О. Кейс-метод як засіб розвитку пізнавального інтересу студентів в процесі вивчення профільних

- дисциплін. / А. Бельдій, О. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 60. – Вінниця, 2019. – С.38-46.
4. Волошина О.В. Використання активних методів навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу / О. В. Волошина // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С.13-16.
5. Гладких И.В. Разработка учебных кейсов / И.В. Гладких. – СПб, 2010. – 183 с.
6. Гуцин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю. В. Гуцин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» Dubna Psychological Journal. – 2012. – № 2. – С. 1–8.
7. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.
8. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации / Емельянов С.М. – М. Наука, 2006. – 163 с.
9. Метод изучения ситуаций (case-study) в образовании: его история и применение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; – [За ред. І. А. Зязюна]. – [2-ге вид., допов. і переобл.] – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
11. Турянська О. Ф. Педагогічні ситуації, їх види, роль і місце в особистісно-орієнтованому навчанні історії в школі / О. Ф. Турянська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2010. – Вип. 3. – С. 118–128.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

С. І. Губіна

Кінець 20-го – початок 21-го століття – період надзвичайно стрімкої і глибокої трансформації як світової, так і національної систем вищої освіти. Шляхи модернізації вищої освіти України визначені європейськими та світовими тенденціями розвитку цієї галузі. Прагнення до безперервного розвитку, входження у світовий освітній простір, подолання всіх деформацій попереднього періоду повинні стати визначальними ознаками української освітньої реформи. Мета вищої освіти сьогодні – це підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства, через інновації в освітньому процесі та науково-методичній роботі. Тому основним завданням діяльності сучасного закладу вищої освіти в Україні має стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає не тільки зміни в організації навчання, а й удосконалення професійної майстерності викладачів. Для того, щоб вища освіта України максимально задовольняла вимоги часу, такі чинники, як компетентність, професіоналізм, інтелект, творчість повинні відігравати провідну роль у функціонуванні цієї сфери. Всі ці риси можна вважати необхідними ознаками сучасного креативного викладача ЗВО, перед яким постійно постає проблема удосконалення, підвищення своєї педагогічної майстерності, особливо у контексті інтернаціоналізації вищої школи.

Багатоплановість і складність завдань формування нового викладача роблять проблему педагогічної майстерності особливо актуальною для сучасної теорії і практики виховання. Науковці завжди визначали проблему розвитку педагогічної майстерності викладачів як одну з найважливіших.

Питання формування професійної майстерності аналізуються у наукових дослідженнях В.Андрущенка, Ю.Васильєва, С.Вітвицької, Г.Єльникової, І.Зязюна, Б.Кобзаря, Н.Ничкало, І. Підласого, О.Пометун, О.Пехоти, О.Савченко, В.Сухомлинського, М.Фіцули та ін. Структуру педагогічної майстерності досліджували у своїх працях В.Кан-Калик, Д.Крамущенко, І.Кривонос. Питання, пов'язані із підготовкою науково-педагогічних працівників, підвищенням їх кваліфікації та педагогічної майстерності розкриті у науковому доробку В.Гриньової, К. Корсака, М.Романенка, Н.Селіверстової, В. Семиченко та ін.

З огляду на вищезазначене ми прагнемо проаналізувати основні складові педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти та

вказати на деякі шляхи її удосконалення, підкреслити роль цих процесів у реформуванні національної вищої освіти в контексті її інтернаціоналізації.

Актуальність проблеми викликана необхідністю врахування нових вимог до вищої освіти в умовах трансформації суспільства, критичним аналізом якості роботи викладачів закладів вищої освіти на сучасному етапі, що обумовлює потребу у новому підході до організації, структури, змісту, форм і методів удосконалення педагогічної майстерності викладачів.

Педагогічна праця викладача закладу вищої освіти є особливою формою професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання і розвиток студентів, сприяння формуванню у них фахових знань, умінь і навичок, активної життєвої позиції, що дасть змогу майбутньому випускнику активно включитися у суспільну, культурну, політичну та інші сфери життя суспільства.

Успішне розв'язання завдань підготовки фахівців із вищою освітою, які стоять перед вищою школою, значною мірою залежить від викладачів, їхнього науково-творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму. На викладача, згідно із Законом України “Про вищу освіту”, покладаються складні й відповідальні обов'язки:

- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність і наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників);
- забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у всьому обсязі освітньої програми відповідної спеціальності;
- дотримуватись норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму й поваги до Конституції України;
- дотримуватися законів України, статуту та правил внутрішнього розпорядку закладу вищої освіти.

Щоб виконати ці директивні вимоги, яким повинен бути викладач вищої школи? Знати предмет? Безумовно. Мати ораторське мистецтво? Звичайно. Повага до студента? Хто заперечуватиме! Володіти почуттям гумору? Чому б і ні? Через це актуальним завданням вищої педагогічної освіти поряд із професійною підготовкою фахівців різних спеціальностей є також підготовка й перепідготовка висококваліфікованих викладачів, підвищення рівня їхнього педагогічного професіоналізму.

Поняття “педагог” містить зміст, який визначається ідеями гуманістичної психології і педагогіки. *Педагогічна діяльність* (як один із складників освіти) є відкритою системою, яка має культурну, соціальну та технологічну детермінацію, стратегія і тактика педагогічної діяльності багато в чому залежить від перших двох чинників. Крім цього, є ще й *самодетермінація* – здатність викладача переборювати протиріччя між вимогами професійної діяльності та особливостями власного “Я”.

Як частина культури педагогічна діяльність є полігенезисною і поліфункціональною. Полігенезність визначається її поступом у різних напрямках: розвивається зміст стратегії і тактики викладання. *Стратегія викладання* – теорія та мистецтво управління навчальним процесом. *Тактика виховання* – засоби, прийоми досягнення педагогічної мети. *Технологія навчання* – конструювання оптимальних навчальних систем, проектування навчальних процесів.

Результатом викладацької діяльності є розвиток студента, його особистісне, інтелектуальне удосконалення, самовизначення особистості, затребуваність відповідного фахівця не тільки на національному ринку праці, але й на міжнародному. Тому заклади вищої освіти стають «візитівкою» держави, перетворюються на підґрунтя міжнародної конкурентоспроможності країни, активно включаються у процес інтернаціоналізації. Забезпечити реальне входження національної системи вищої освіти у світовий освітній і науковий простір необхідно шляхом досягнення належного рівня її відкритості та прозорості, збільшенням кількості спільних міжнародних курсів і програм (double diploma degree) та відповідних обмінів серед викладачів і здобувачів вищої освіти між українськими та закордонними університетами. Заклади вищої освіти повинні розробити комплексну стратегію інтернаціоналізації, складовою частиною якої є професійний розвиток персоналу вищої школи шляхом системного заохочення наукової та професійної активності викладачів, їх орієнтація на знання іноземних мов та академічну мобільність (міжнародну та внутрішню) [10], що тісно пов'язано з підвищенням педагогічної майстерності викладача.

Викладач закладу вищої освіти свою професійну діяльність здійснює у кількох напрямках: педагогічна, методична, наукова, виховна [12, с.48-50]. Педагогічну складову прийнято вважати пріоритетною, але вона не може бути повноцінною при ігноруванні трьох інших аспектів роботи. Організуючи навчальну діяльність студентів відповідно до нормативних вимог, викладач визначає мету і завдання конкретної дисципліни у взаємозв'язку з іншими предметами, обирає оптимальні форми і методи роботи, що сприяють

активізації пізнавальної діяльності студента, форми контролю. Основними видами цієї діяльності є лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття, консультації, заліки, екзамени, керівництво практикою тощо. Але високого рівня професійних знань не досить для володіння студентською аудиторією. Значний вплив має загальний розвиток особистості викладача, його вміння пов'язувати матеріал із сьогоденням, із власним досвідом, незалежність поглядів, розуміння інтересів молоді, культура мовлення, використання інноваційних методів у організації навчального процесу тощо. Сучасний викладач має бути спроможним до саморозвитку та самовдосконалення в ситуації, яка постійно змінюється, готовим до якісної реалізації знань умінь та навичок у професійній діяльності.

На наш погляд, окремо слід виділити проблему психолого-педагогічної освіти викладачів, зокрема тих, які не мають кваліфікації викладача певної спеціальності. Часом брак елементарних знань та навичок погіршує сприйняття викладача студентами і значно знижує продуктивність їх співпраці. Проблема ускладнюється тим, що у закладах вищої освіти України донедавна не готували фахівців з вищою освітою з багатьох спеціальностей, які б мали викладацьку кваліфікацію, тобто не готували викладачів вищої школи з цих спеціальностей. Справа зрушила з місця лише після запровадження в Україні підготовки фахівців з вищою освітою за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр, складовою частиною якої є вивчення педагогіки та методики вищої школи. У ст.55 Закону України «Про вищу освіту» чітко сформульована вимога про те, що викладач повинен мати ступінь магістра, тобто спеціальну педагогічну підготовку [8].

Сучасна технологізація освіти сформувала думку про те, що успіх в освітньому процесі майбутнього буде забезпечуватися тільки якістю використання технологій. Однак технологія не приводить однозначно до одержання педагогічних результатів, бо застосування однієї технології викладачами з різним рівнем професійної майстерності може привести до різних наслідків.

Педагогічна майстерність є важливою складовою професійної діяльності викладача. За визначенням І.А.Зязюна, педагогічна майстерність – це вияв високого рівня педагогічної діяльності, синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної роботи. Компонентами структури педагогічної майстерності, на думку зазначеного вченого-педагога, є гуманістична спрямованість, професійні знання за фахом, педагогічні здібності та педагогічна техніка [4, с.35, с.79-80].

Т.І.Туркот вважає, що педагогічна майстерність – це високе мистецтво навчання і виховання, що постійно вдосконалюється, основу якого складають професійні знання, вміння і здібності. Педмайстерність ґрунтується на педагогічних здібностях (дидактичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, сутєстивних, науково-пізнавальних, прогностичних, дослідницьких), а також на емоційній стійкості та здатності до педагогічної імпровізації [11, с.463-464].

На думку М.М.Фіцули, педагогічна майстерність – сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога, складовими якої є професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно значущі якості (доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, порядність, оптимізм, самоконтроль) та зовнішня культура. Всі ці компоненти створюють передумови для перетворення педагогічної діяльності на мистецтво, що є тривалим на складним процесом. Завершальним етапом цього процесу є педагогічне новаторство, коли викладач вносить у навчально-виховний процес принципово нові ідеї, розробляє нові методичні системи, створює нові педагогічні технології [12, с.57-58].

З метою усвідомлення джерел розвитку педагогічної майстерності, шляхів професійного самовдосконалення як чинника підвищення академічної мобільності викладачів ЗВО педагогічну майстерність можна визначити як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [3, с.100-108].

До основних структурних компонентів формування педагогічної майстерності Н. Кузьміна відносить гностичний, конструктивно-проективний, організаційний, комунікативний, перцептивно-рефлексивний [3, с.68-69].

1. Гностичний компонент пов'язаний із сферою знань викладача. Мова йде не тільки про глибоке і свідоме знання дисципліни, яка викладається, але й про вміння працювати із змістом навчального матеріалу: зробити його доступним для розуміння студента, поєднувати отримані знання із змістом інших предметів з метою формування системних знань, вивчення реальних можливостей студента для формування у нього самоконтролю й саморегуляції, вивчення кожного студента і колективу загалом. Важливим аспектом цього компоненту є аналіз власного педагогічного досвіду та досвіду інших викладачів, узагальнення його і перенесення ефективних форм, методів і прийомів у практику своєї роботи, самоосвіта та

самовиховання. Адже знання з психології, педагогіки і методики – найслабша ланка у вищій школі.

2. Конструктивно-проективний компонент відображає особливості планування педагогом власної діяльності та роботи студентів у відповідності до поставлених цілей. Психологічним механізмом цього компоненту служить уявне моделювання навчально-виховного й наукового процесів з відповідним дозуванням часу. В основі проективної і конструктивної діяльності лежать здібності до інтелектуальної праці: відкинути звичайні методи і стандартні рішення, шукати нові, оригінальні; бачити далі безпосередньо даного і очевидного; охоплювати суть основних взаємозв'язків, властивих проблемі; ясно бачити кілька різних шляхів рішення і подумки вибрати найбільш оптимальний і ефективний; чуття до наявності проблеми там, де здається все вже вирішено; ідейно-креативна результативність мислення та ін.

Аналізуючи даний компонент здібностей, у вітчизняній педагогічній науці визнають провідну роль інтуїції в науковій та педагогічній діяльності. Інтуїція як результат великої і напруженої розумової роботи дозволяє скоротити шлях пізнання на основі швидкого, логічно неусвідомленого розуміння ситуації та знаходження правильного рішення. Окремі дослідження підтверджують думку, що у викладачів, які не мають вченого ступеня, рівні всіх проективно-конструктивних здібностей, а також уміння передбачати в педагогічній і науковій праці дещо занижені.

Зокрема, конструктивні здібності – це вміння організувати навчальний процес на належному рівні. Такі вимоги базуються на певному комплексі критеріїв, необхідних для проведення роботи зі студентами: варіювання стимуляції на засвоєння і сприйняття знань (наприклад, відмова від монологу у спілкуванні з аудиторією); установка на сприйняття: залучення нетрадиційного матеріалу, несподівані приклади, провокування самостійності шляхом „хибних” висновків і багато іншого; педагогічно грамотні висновки, які сприяють комплексному засвоєнню матеріалу; ефективне використання пауз, невербальних засобів комунікацій (міміки, жестів, погляду); система позитивних і негативних підкріплень; використання навідних питань, протиріч; питання на повторення, узагальнення матеріалу, а також ті, що встановлюють міжпредметні зв'язки; виконання завдань, спрямованих на самостійний пошук, обробку і систематизацію матеріалу; творчі роботи і завдання, що стимулюють не лише професійний, а й особистісний ріст.

Орієнтація певної частини викладачів на монологічно-лекційний вид роботи склалася внаслідок не лише певного традиціоналізму.

Нестача матеріалу, невідповідність опублікованого сучасним вимогам, нестача технічних ресурсів також не сприяють поліпшенню організації занять. Але навчити студента працювати самостійно досить важко, особливо коли неможливо ретельно і систематично перевіряти усіх, об'єктивно оцінювати результати самостійної роботи студентів як це передбачено вимогами до навчального процесу.

3. Організаційний компонент включає: структурування інформації в процесі повідомлення її студентам; організацію різних видів діяльності студентів для досягнення поставлених цілей; організацію власної діяльності і поведінки у процесі безпосередньої взаємодії із студентами.

Стосовно цього компонента у студентів є найбільша кількість зауважень до викладача, а саме використання звичних форм і методів роботи, однотипна структура кожного заняття, монотонність викладу змісту навчального матеріалу під час читання лекцій. З метою подолання цих недоліків пропонуються інтерактивні технології навчання, особливо на практичних заняттях. Ці технології дають змогу студентам [2, с.67-68]: виробляти стратегію і тактику досягнення цілей; самостійно знаходити можливі ресурси для вирішення проблеми; вчитися формулювати, висловлювати та відстоювати власну думку, слухати іншу людину, поважати її погляди; моделювати різні соціальні ситуації та збагачувати власний досвід через їх «програвання»; знаходити спільне розв'язання проблем, вчитися будувати стосунки та діяльність у групі; здійснювати проектну діяльність, реалізувати задуми, розвивати навички самостійної роботи.

Проектуючи застосування інтерактивних технологій у закладі вищої освіти, викладач повинен чітко визначити цілі навчання, сприяти створенню комфортних умов та взаємоповаги, формувати мотивацію навчання, брати до уваги потенційні можливості аудиторії [1, с.221].

4. Комунікативний компонент передбачає налагодження педагогічно доцільних стосунків як зі студентами для досягнення дидактичної мети («взаємини по горизонталі»), так і тими, хто виступає в ролі керівників даної системи («взаємини по вертикалі»). Спілкування в діяльності викладача виступає не тільки засобом наукової та педагогічної комунікації, але й умовою вдосконалення професіоналізму в діяльності й джерелом розвитку особистості викладача, а також засобом виховання студентів. До комунікативних відносяться здібності: здатність всебічно й об'єктивно сприймати людину-партнера за спілкуванням; здатність викликати в нього довіру, співпереживання в спільній діяльності; здатність передбачати

й ліквідовувати конфлікти; справедливо, конструктивно й тактовно критикувати свого товариша із спільної діяльності; сприймати й враховувати критику, змінюючи відповідно свою поведінку й діяльність.

У налагодженні комунікативної взаємодії зі студентами викладачу необхідно спиратися на знання та вміння педагогічної техніки, налагодження емоційного та ділового контакту, емоційне налаштування на майбутню взаємодію. Важливими є прийоми, які забезпечують ефективність взаємодії: вміння виявити інтерес та повагу до студента, зрозуміти його позицію під час спілкування, володіти засобами невербальної комунікації, толерантне ставлення до всіх учасників навчального процесу.

5. Перцептивно-рефлексивний компонент тісно пов'язаний з комунікативним, спрямований до суб'єкта педагогічного впливу. Рефлексія – усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером зі спілкування, припускає знання того, як інший розуміє того, хто рефлексує. Рефлексія – своєрідний подвоєний процес дзеркального відбиття індивідами одне одного, при якому той, що рефлексує, усвідомлює внутрішній світ співрозмовника з відбиттям себе. Перцептивно-рефлексивні здібності передбачають три аспекти:

- почуття об'єкта; воно представляє чутливість педагога до того, яке відображення об'єкти реальної дійсності знаходять у вихованців, якою мірою потреби та інтереси студентів виявляються при цьому, як вони співпадають з вимогами педагогічної системи та вимогами самого педагога;

- почуття міри і такту; проявляється в особливій чутливості до міри змін, що відбувається в особистості й діяльності студента за допомогою різних засобів педагогічного впливу, які зміни переважають (позитивні чи негативні), за якими ознаками можна про них судити;

- почуття причетності; характеризується чутливістю викладача до недоліків власної діяльності, критичністю і відповідальністю за педагогічний і науковий процес.

Реалізація усіх компонентів забезпечить якісний навчальний процес, творчий саморозвиток та самореалізацію викладача в процесі педагогічної діяльності. Методи й способи науково-педагогічної діяльності носять індивідуально-суб'єктивний характер і їх використання залежать від здібностей кожного викладача. Психолого-педагогічні здібності зазвичай включають у структуру розглянутих вище гносеологічного та організаційного компонентів, хоча ці здібності можуть існувати й окремо один від одного.

Сучасна концепція педагогічної освіти передбачає, перш за все, створення умов для розвитку творчих здібностей педагога, завдяки чому і можна досягти глибокого науково-педагогічного професіоналізму.

Професіоналізм діяльності – висока професійна кваліфікація і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, алгоритмами і способами успішного розв'язання професійних завдань, поміж ними й творчих. Професіоналізм діяльності забезпечує бездоганне виконання відповідних функцій науково-педагогічної діяльності, досконале володіння сучасними дидактичними технологіями вищої школи.

Професіоналізм діяльності викладача вищої школи передбачає оптимальне поєднання суто педагогічної діяльності з науково-дослідною та навчально-методичною роботою. Викладач – *учений* у галузі науки, яку викладає студентам. Він не тільки ґрунтовно володіє своїм навчальним предметом, а й самостійно проводить дослідження конкретної наукової проблеми, збагачує навчальний курс новими теоретичними висновками й науковими положеннями, бере участь у роботі наукових конференцій і семінарів, публікує наукові статті й монографії тощо.

Професіоналізм діяльності визначається високим рівнем розвитку *фахового (предметного) і педагогічного мислення*. Мислення за алгоритмом підказує викладачеві методика викладання навчального предмета, проте викладання останнього вимагає також і *дивергентного мислення*, застосування *евристичних прийомів*, виявлення чутливості до педагогічних проблем (уміння їх вирішувати, формулювати гіпотези, робити припущення та перевіряти їх). Наприклад, як зробити пояснення складного навчального матеріалу зрозумілим для студентів, як інтегрувати художній (або музичний) твір відповідно до їхніх вікових та індивідуальних психологічних особливостей, а також за велінням часу? Потрібна висока культура педагогічного мислення, його високий рівень розвитку й здатність до саморегуляції.

Культура професійного мислення передбачає володіння професійною термінологією, засвоєння понятійного апарату науки, глибоку ерудицію, начитаність у галузі свого наукового предмета. Звичайно, потрібні й особистісні якості, які допомагають організовувати і регулювати пізнавальну діяльність: відповідальність за якість науково-пізнавального пошуку, саморегуляція пізнання, самокритичність та ін.

У педагогічному мисленні є чотири блоки:

1-ий блок: конструктивність, практичність, конкретність і оперативність при вирішенні педагогічних завдань;

2-ий блок: професійність понятійного апарату, логічність, системність і аналітико-синтетичний характер викладання навчального матеріалу;

3-ий блок: дослідництво, гнучкість, швидкість, обґрунтованість, оригінальність, глибина й креативність мислительних операцій;

4-ий блок: організованість, самокритичність і саморегулятивність у пізнавальній діяльності.

Провідною характеристикою творчого педагогічного мислення є здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку, а також “педагогічний артистизм”.

Гуманізація освіти передбачає центрацію навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні та особистісному зростанні. Для цього сам викладач повинен мати високий рівень особистісної і громадянської зрілості.

Професіоналізм викладача як особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно-важливих і особистісно-ділових якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Так, рівень продуктивності діяльності викладача залежить від професійно-педагогічної спрямованості – сукупності стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості (інтереси, нахили, переконання, ідеали – ціннісні орієнтації, які виражають світогляд людини). Вона має такі різновиди:

- справжня педагогічна спрямованість полягає в стійкій мотивації стосовно розвитку особистості студента як професіонала засобами свого навчального предмету, зважаючи на формування потреби студента в знаннях, носієм яких є педагог;

- формально-педагогічна спрямованість пов'язана з потребою виконувати навчальні плани і програми. Ця робота, як домінуюча, затьмарює собою студента, його потреби і можливості (формально-бюрократичний стиль керівництва);

- хибно-педагогічна спрямованість – спрямованість на самого себе, своє самовираження і кар'єру. У таких викладачів продуктивність праці студентів досить низька. Викладачів із такою спрямованістю мало, але вони, на жаль, є.

Адріан Декурсель зазначав: *“Щоб виглядати пристойною людиною, передусім потрібно бути нею”*. Мета підготовки спеціаліста з вищою освітою пов'язана з особистісними характеристиками майбутнього фахівця. Проте життєві цінності та

сенси не можуть передаватися так само як знання, уміння і навички. Єдиним шляхом до розвитку духовності, формування ціннісних орієнтацій і життєвих смислів у студентів є почуття викладача (його емоційний світ), що виявляється через ставлення його до навколишнього світу, людей, студентів і самого себе. Саме ці якості визначають його імідж, який здійснює великий вплив на взаємини зі студентами, на ефект «сумісної праці».

У цьому зв'язку згадаємо А. С. Макаренка, який казав: *«Визначальним фактором навчально-виховного процесу завжди залишається прекрасна особистість учителя»*. Індивідуальність викладача насамперед виявляється в його зовнішності, яка спрямована на інших людей, і його іміджі. Імідж набуває рис символу даної особистості, стає рисою характеру людини і формує ставлення до неї з боку оточення. Виразність, спосіб і сила виявлення переживань і почуттів визначається як експресивність. Вид і форма експресії значною мірою впливає на динаміку й особливості міжособистісних взаємин викладача і студентів. Саме тому серед особистісних якостей викладача визначають педагогічний артистизм як здатність керувати і виявляти арсенал своєї експресивної виразності.

Функції артистизму викладача такі:

- *мотиваційна* (викликає інтерес до особистості);
- *мобілізаційна* (викликає налаштування на позитивну домінанту);
- *атракційна* (приваблює, притягує);
- *стимулююча* (викликає активну роботу);
- *фасилітаторська* (полегшує взаємодію, сприяє організації уваги, виявляє схильність до вивчення предмету).

Зовнішня складова іміджу викладача не повинна розходитися з внутрішньою – рівнем духовного розвитку, який виявляється у системі цінностей (загальнолюдських, національних, громадянських та ін.), до яких належать і педагогічні цінності:

- *Безумовна пріоритетна цінність* – людина, її життя, фізичне і психічне здоров'я. Для педагога – це любов (а не емоція) до дитини (учня, студента), віра в її розсудливість, благородство та надія на її майбутнє, прояв емпатії як здатності перейматися її переживаннями та співчувати їй.

- *Цінності знання* – орієнтація на систематичне поповнення і вдосконалення професійних знань як умови педагогічного (професійного) зростання: *«Учитель живе доти, доки він учиться. Як тільки він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель»* – говорив К. Д. Ушинський.

- *Ціннісно-мотиваційна настанова на власну творчість і розвиток своїх потенційних можливостей, прагнення до самореалізації та саморозвитку – це цінність особистісного зростання в професійній сфері.*

Реалізація принципу ціннісних орієнтацій у роботі педагога означає:

- одухотворювати (олюднювати) довкілля;
- узагальнювати факт до обсягу явища;
- виявляти закономірність явища;
- закономірність трактувати як норму життя.

Ціннісні орієнтації для суб'єкта розкривають у природі той зміст, який виробила культура. *Формування ціннісних орієнтацій* – шлях входження до культури. Етапи сходження до ціннісного бачення: за фактом побачити явище, в явищі побачити закон життя, а закон приймати за норму життя. Основний зміст виховання – відкривати шлях до ціннісних ставлень. Ставлення проявляється в трьох формах: раціональне ставлення; емоційне ставлення; дієве ставлення.

До характеристики особистості викладача належать і моральні якості:

- *Загальногромадянські риси:* громадянська активність із метою розбудови Української держави; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; володіння українською мовою як державною; соціальний оптимізм; гуманізм – визнання суверенності особистості та недоторканості її гідності, віра в невичерпність людської доброзичливості; відповідальність і працелюбність.

- *Конкретні моральні якості* репрезентують совість, моральну волю, організованість, скромність та оптимізм (віра в людей), великодушність (терпимість до вад людей, уміння пробачати образи, не бути злопам'ятним), справедливість і об'єктивність (об'єктивне оцінювання ділових якостей і дій).

- *Високоморальні якості*, що виявляються в культурі спілкування та педагогічній взаємодії: тактовність, коректність, відкритість до спілкування, чесність і щирість стосунків, доброзичливість (але не поблажливість), толерантність, витримка, принциповість і стійкість переконань (уміння відстоювати свою позицію, але з повагою до думки іншого), професійна чесність (ділова вимогливість до самого себе, самовіддача в роботі), позитивна «Я-концепція».

Сучасний педагог вищої школи має спрямовувати свою діяльність на формування наукового мислення, розвиток внутрішньої особистості потреби у постійному саморозвитку, самоосвіті впродовж усього життя. На актуальності даної проблеми наголошується і останніх

документах щодо реформування освітньої галузі, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» та Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. Так, у законі зазначено (ст. 57, 58, 60), що науково-педагогічні працівники мають право і зобов'язані не рідше одного разу на п'ять років підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію, результат якої враховується при обранні на посаду за конкурсом чи укладанні трудового договору [8]. Окреслюючи сучасні підходи до організації навчального процесу, у Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років зазначається на необхідності розробити до 2016 року сукупність принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, що ґрунтується на поліваріантності схем організації та змісту навчання, просування кращих освітніх практик. Пропонується також запровадити комплекс заходів, спрямованих на заохочення академічної мобільності викладачів (міжнародної та внутрішньої), розширення практик творчих відпусток та стажування (в т.ч. за кордоном) [9].

Врахування нових вимог до вищої освіти в умовах реформування суспільства, критичний аналіз якості роботи педагогічних працівників вищих навчальних закладів обумовлюють необхідність нового підходу до організації, структури, змісту, форм і методів удосконалення педагогічної майстерності викладачів. Підвищення кваліфікації, стажування викладачів вищої школи покликані вирішувати проблему задоволення професійно-освітніх потреб викладачів різних навчальних закладів, яка пов'язана не тільки з поглибленням та оновленням знань з предмета, а, перш за все, з вирішенням конкретних питань науково-педагогічних працівників щодо оволодіння педагогічною майстерністю, навиками та вміннями управління, застосування педагогічних технологій. Багатоаспектність стажування (науковий, навчальний, культурний аспекти), зокрема за кордоном, могли б робити дану форму підвищення кваліфікації ефективною та дієвою у плані розвитку професійної складової діяльності викладача вищої школи у контексті інтернаціоналізації, однією з цілей якої є підвищення якості освіти і досліджень за рахунок участі студентів і викладачів у міжнародному процесі обміну знаннями та практикою роботи [6]. Однак, практично єдиною можливою формою підвищення кваліфікації викладача вищої школи залишається стажування в інших вищих навчальних закладах. Але це стажування здебільшого носить формальний характер: викладач складає індивідуальний план стажування, затверджує його на відповідній кафедрі і отримує довідку, яка підтверджує виконання програми стажування в повному обсязі, а, отже, успішне підвищення

кваліфікації. Фактично вагомим зрушень у фаховому або методичному рівні роботи даного викладача не відбулося. Особливо це підтверджується щодо більшості викладачів старшого покоління, які виховані на принципах заідеологізованої, авторитарної педагогіки і психологічно не здатні застосувати педагогічні інновації у своїй роботі [5, с.113]. Можна також підвищувати кваліфікацію шляхом самоосвіти: самостійно здобувати нові фахові знання через опрацювання наукової літератури, підготовку публікацій та виступів на наукових конференціях, розробку методичного забезпечення дисциплін, які проводить викладач, а також удосконалювати знання, уміння і навички у галузі педагогіки вищої школи. Але самоосвіта не може замінити спеціально організоване підвищення кваліфікації, обов'язковою складовою якого є поглиблення психолого-педагогічної підготовки, ознайомлення з новими технологіями навчання, оволодіння методами і прийомами професійної педагогічної діяльності, підвищення рівня комп'ютерної грамотності та навичок роботи з Інтернетом. Тому вирішення проблеми організації підвищення кваліфікації викладачів вищої школи має відбутися на загальнодержавному рівні.

Окремі заклади вищої освіти України з метою усунення дефіциту психолого-педагогічних знань у викладачів-професіоналів розробили власні програми навчання викладачів вищої школи. Так Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана ще у 2000 році запровадив підвищення кваліфікації для викладачів економічних дисциплін, головною метою якого було формування їх як інноваційно орієнтованих особистостей, здатних широко застосовувати новітні технології навчання, методи практичного моделювання та активні форми навчання (дискусії, презентації, робота у малих групах, «мозковий штурм», кейс-метод тощо) [5, с.114]. Інші навчальні заклади практикують проведення курсів педагогічної майстерності як для молодих викладачів, так і для фахівців-практиків, які запрошуються для викладання окремих дисциплін навчального плану [7, с.58].

В умовах трансформаційних процесів у вищій школі України вагомий прорив у рівні професійної роботи викладачів могли б забезпечити короткотермінові стажування науково-педагогічних працівників у європейських університетах. Таке стажування дало б корисний обмін науковими ідеями, дослідницькими методами, досвідом педагогічної роботи, а також сприяло б реалізації одного із базових принципів сучасної європейської освітньої політики – мобільності викладачів та студентів. Це збагачує індивідуальний досвід людини, дає можливість дізнатися більше про інші моделі

створення та поширення знань, дозволяє їй розширити свої контакти та спілкування, удосконалити знання іноземної мови, тобто стати конкурентноздатнішою на ринку праці як фахівцю, досліднику, викладачу, працівнику. Мобільність сприяє тому, щоб освіта була відкрита для нових тенденцій, знання стали транснаціональним явищем, тому така форма підвищення кваліфікації як закордонне стажування є найбільш результативною та оптимальною щодо розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи в контексті інтернаціоналізації вищої освіти.

На підставі теоретичного аналізу та практичного досвіду можна зробити висновок, що вдосконалення педагогічної майстерності викладача вищої школи повинно відбуватися шляхом системного підходу. Реалізація усіх компонентів забезпечить здійснення навчального процесу на високому науковому, методичному та організаційному рівні з врахуванням відповідних психолого-педагогічних аспектів. Творча співпраця та співробітництво викладача вищої школи і студентів сприятимуть креативному саморозвитку та самореалізації усіх учасників освітнього процесу, в тому числі й удосконаленню фахової майстерності викладача в процесі професійної діяльності.

Одним із основних принципів сучасної вищої освіти є академічна мобільність викладачів та студентів як аспект інтернаціоналізації. Стажування, навчання та дослідницька робота викладачів закладів вищої освіти, зокрема у закордонних вишах, збагачують індивідуальний досвід людини, надають можливість ознайомитися і практикувати різні моделі створення і поширення знань, дозволяють розширити мережу контактів і спілкування, поглибити знання іноземної мови. Це є один з концептуальних шляхів підвищення якісного рівня педагогічної діяльності в умовах реформування вищої школи України.

Література

1. Бойко М. Удосконалення професійної майстерності викладача вищої школи в контексті вимог Болонського процесу / Бойко М. // Вісник Львівського університету, Серія Педагогіка. – 2009. – Вип. 25. Ч.3. – С.218-223.
2. Вахрущева Т.Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності / Вахрущева Т.Ю. // Нові технології навчання. – К.: НМЦВО, 2007. Вип.47. – С.64-69.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник [3-тє вид., випр. й доповн.] / С.С.Вітвицька. – Житомир: «Поліграфічний центр», 2012. – 384 с.

4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник для вищих навч. закл. / І.А.Зязюн. – К.: «Вища школа», 2004. – 422 с.
5. Корольов Б. Шляхи відновлення системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи / Корольов Б. // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С.112-115.
6. Красовська О.Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору [Електронний ресурс] / Красовська О.Ю. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe? ...
7. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів / Левківський Б. // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 55-58.
8. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року №1556 – VII // Відомості Верховної Ради України, від 19.09.2014р. /№37-38/ стр.2716, ст.2004. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
9. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>
10. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>
11. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Туркот Т.І. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
12. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Фіцула М.М. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ СТОРІТЕЛЛІНГУ ЯК МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ЗА ОСВІТНЬОЮ ПРОГРАМОЮ 011 «ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»)

М. О. Давидюк

На сучасному етапі розвитку системи вищої професійної освіти триває пошук нових підходів до навчання і особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, здійснюються трансформації та модифікації традиційних дидактичних форм, методів і засобів, розширюється спектр застосування інноваційних технологій в освітньому процесі. Очевидним для викладача вищої школи виявляється той факт, що сьогодні вже не є достатньою логічна побудова лекційного курсу і грамотне структурування практичних та лабораторних занять, потрібно дещо інше: приміром, мультисенсорна наочність, так би мовити, 3,4, 5-D технології наочності, які дозволяють забезпечити ефект присутності у виробничій ситуації, задіяти по максимуму всі системи сприйняття інформації в студентів. Нинішня молодь має так зване «кліпове мислення», що з психологічного погляду характеризується як здатність людини сприймати світ через короткі яскраві образи-спалахи і месенджі (повідомлення). Саме такий спосіб подачі навчальної інформації можна забезпечити через використання методу сторітеллінгу, у тому числі цифрового.

В основу технології сторітеллінгу (буквально перекладається як «розказування історій») покладено загальновідомий психологічний фактор: історії порівняно з якоюсь іншою формою передачі інформації більш виразні, захопливі й цікаві, вільно асоціюються з особистісним досвідом, легше запам'ятовуються. Історії мають потужний вплив на формування переконань і поведінки людини: історія, доречно згадана й розказана в потрібний час і потрібних обставинах справляє сильне враження на слухачів, може мати виховний ефект, спонукати слухачів до самозміни.

Сторітеллінг, на думку психологів, це переповідання різного роду міфів, казок, притч, переказів. Ці розповіді можуть складатися як про реальних, так і про вигаданих героїв, основою їх створення є подібності і аналогії, які метафорично втілюються в сюжеті історії.

Як стверджують дослідники і психологи-практики, що використовують сторітеллінг у своїй роботі, варто дотримуватись певних правил застосування цієї технології: саме від цього залежатиме ефективність історії: у сюжеті має бути присутнім типовий представник цільової аудиторії, проблеми, згадані в розповіді, мають бути суголосними реальним життєвим обставинам слухачів, а

персонажу (головному герою) історії притаманні більш виражені порівняно з пересічною людиною особистісні якості (свого роду гіперболізовані моральні чесноти) – кмітливість, мотивованість, цілеспрямованість, мужність, стресостійкість тощо. Сюжет історії повинен мати стрімкий розвиток: саме так вдається заінтригувати слухачів і викликати у них відповідний емоційний настрій [5].

Історії дозволяють нам відчути самому ті події, які в реальності нам недоступні, і тим самим підготуватися до можливого майбутнього – навіть якщо воно ніколи не настане. Як відомо, будь-який справді хороший літературний твір – це не каталог подій і не збірка вишуканих метафор, а – щонайперше – джерело нового досвіду. Читаючи книгу ми дістаємо шанс прожити чужі життя і – відповідно – зробити для себе певні життєві висновки.

Правила створення історій включають декілька загальних рекомендацій, що є спільними для всіх вікових груп слухачів і для досягнення різноманітних цілей – навчальних, виховних, розвивальних, мотиваційних тощо.

По-перше, історія в сторітеллінгу – це мандри у внутрішньому світі героя, важливий не сюжет сам по собі, а те, як події впливають на героя. Ефект сторітеллінг матиме тоді, коли оповідає про розв’язання внутрішньої проблеми героя, або про те, як він не в силах з цією проблемою впоратися. Сюжет є лише зовнішньою оболонкою провідної внутрішньої пригоди.

По-друге, потрібна особлива увага до деталей: у сторітеллінгу не має місця для абстрактних понять, завжди потрібна конкретика, щоб клієнтові легше було зорієнтуватися в тих поведінкових стратегіях, які обирає герой історії, і «приміряти» їх на себе, на свої стратегії виходу з проблем, тобто будь-яка подія повинна бути пропущена крізь призму досвіду героя.

По-третє, в історії для сторітеллінгу обов’язково має бути наявним конфлікт, а мета розповіді повинна відчуватися вже на самому початку. Це може бути конфлікт між реальністю і уявленнями героя про цю реальність, між справжніми й оманливими устремліннями героя, конфлікт між ним і його оточенням. Таким чином, мета історії – розв’язання наявного конфлікту. Часто саме в цьому моменті розповіді світогляд героя змінюється і слухачі історії разом із героєм дивляться на світ новим поглядом. Герой історії має подолати проблеми і перешкоди, які спочатку сприймалися як нездоланні.

По-четверте, в історії повинен бути зв’язок між всіма її змісто- і формотворчими елементами: кожна подія, учинок, опис поставатимуть у причиново-наслідковій взаємозалежності. У будь-якому зв’язному тексті адекватна людина шукатиме ланцюжок

причин і наслідків, тому в сторітеллінгу один елемент має «впливати» з іншого, якщо цього слухач не відчуватиме, то може не повірити в історію взагалі.

В основу власного підходу до роботи з історіями дорослих людей ми поклали розроблені Клаусом Фопелем алгоритми роботи з конкретними вигаданими сюжетами [6].

Розглянемо на конкретних прикладах, як використовується технологія сторітеллінгу в процесі підготовки магістрів, які навчаються за освітньою програмою «Освітні, педагогічні науки» (спеціальність «Викладач закладу вищої освіти»).

Останніми роками багато хто з викладачів ЗВО замість звичних лекцій вдається до використання різних мобільних застосунків і сервісів, які дозволяють розкрити тему з використанням анімованих історій або через участь у веб-квесті чи комп'ютерній грі. В основі таких історій та ігор покладено певний сюжет з конкретними сюжетними поворотами та персонажами.

Спробуємо дати загальну характеристику деяким технікам і прийомам сторітеллінгу, що практикуються на заняттях з дисциплін «Теорія і практика вищої професійної освіти», «Історія освітніх систем», «Інклюзивна освіта».

«Карта-оповідь», або ж «сторі-мапа» – інформативне і свіже рішення для подання теми, яка має просторову компоненту. У формі карти-оповіді викладач може створювати презентації, наочні посібники, що відтворюють перебіг подій – історичних, політичних, соціальних, культурних або показують динаміку явищ, які тим чи іншим чином пов'язані з географічними локаціями. За допомогою інтерактивної просторової презентації ми пропонуємо студентам послідовний сценарій ознайомлення з матеріалом, водночас надаючи свободу вільного дослідження та взаємодії з ним. Студент може переміщуватися між слайдами-локаціями в довільному порядку або поглянути на картину загалом.

Площиною для створення карти-візуалізації може слугувати не лише географічна мапа, а й будь-яке зображення, фото, ілюстрація чи оцифрований документ. Так, скажімо, під час вивчення дисципліни «Історія освітніх виховних систем» формат карти-оповіді ми використали для моделювання структури та поширення братських шкіл в Україні у XVI – XVII ст.ст., а до слайдів-локацій студенти додавали оцифровані історичні документи – статuti братств – Львівського, Луцького, Київського та ін.

Навчальний матеріал, пов'язаний із подіями чи датами, можна подати у форматі інтерактивної хронології, доповненої текстом, зображеннями та фото, відео, аудіозаписами, посиланнями тощо. У

такий спосіб студенти, які навчалися за ОП «Освітні, педагогічні науки», дослідили та проілюстрували історичну динаміку ідеї неперервної освіти, зокрема в європейських країнах у XIX – XXI століттях. Інтерактивні хронології також успішно застосовують в організації навчальної діяльності студентів для досягнення різних навчальних цілей: як спосіб систематизації матеріалу та розкриття теми, як методологію дослідження проблеми тощо.

У ході вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта», зокрема актуальних проблем освітньої інклюзії, які студенти можуть спостерегти під час практики в закладах освіти, також виявляється ефективним навчання теорії через історію: нетипові випадки з життя особливих дітей, емоційна насиченість сюжету і майже завжди емпатійний відгук з боку слухача забезпечують глибоке засвоєння теоретичного матеріалу і мотивують здобувачів вищої освіти до посильної участі в долях особливих дітей. Так, на лекційних та практичних заняттях майбутні фахівці знайомляться з художніми історіями про нетипових дітей (перегляд фрагментів фільмів, наприклад, «Темрява», «Велетенський», «Слово на букву А» та ін., мультфільмів про особливих дітей «Мій братик із Місяця», «Про Діму» та ін.), що дозволяє їм зрозуміти специфіку світовідчуття особливої дитини, перейнятися тими проблемами, які турбують батьків і вчителів, котрі працюють з цією дитиною, побачити алгоритми роботи й способи ефективної комунікації з різними категоріями дітей. Метафоричність подання інформації в цих візуалізованих художніх історіях, заснованих на реальних подіях, справляє потужний виховний вплив на студентів, мотивує до самовідданої роботи з дітьми.

Другий варіант використання сторітеллінгу – навчання студентів самим конструювати повчальні історії для колективу дітей інклюзивного класу (групи), при чому це може бути і колективне складання історії, і одноосібне. Обов'язкові умови, сюжетні закономірності, які надають історії повчальних і мотиваційних сенсів, такі: головний герой історії має йти через складні випробування до перемоги, шукати в собі внутрішні резерви для прориву, не будучи водночас ідеальним, – адже по ходу розгортання сюжету він має змінитися, внутрішньо вирости [5; 6]. Загалом застосування сторітеллінгу і виявляється ефективним у професійній підготовці майбутнього викладача ЗВО до роботи в умовах освітньої інклюзії за умов: 1) попереднього планування роботи й відповідної підготовки студентів (опрацювання науково-методичних джерел, рекомендованих викладачем); 2) активного залучення в діяльність усіх без винятку студентів академічної групи на занятті; 3) підсумкової

рефлексії нового практичного досвіду по завершенню заняття (практики в інклюзивному закладі).

Опишемо застосування методу сторітеллінгу під час вивчення дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти», зокрема розділу «Педагогічна освіта як підсистема освіти дорослих». На вивчення цього тематичного розділу було відведено 8 годин самостійної роботи і 2 години практичних занять [4]. Підготовка до практичного заняття, крім ознайомлення з науково-методичною літературою з теми освіти дорослих і нормативно-правовими актами, які її регулюють, передбачала розроблення форм профорієнтаційної роботи з дорослими людьми, які в середині життя задумуються про зміну фаху, місця працевлаштування, відшукують нові захоплення і роблять їх складовими свого професійного життя. Однією з найбільш продуктивних технологій діагностики професійних інтересів і мотивації у дорослих людей було визнано саме сторітеллінг, практичні прийоми застосування якого студенти демонстрували та аналізували під час аудиторних занять.

Середина життя людини часто супроводжується особистісними та професійними кризами, психологічним змістом яких стає знецінення юнацьких мрій, переоцінка цінностей, вичерпаність наявних життєвих смислів і пошук інших. Саме в цьому віці часто виникає розчарування у власній професійній діяльності, відчуття помилкового вибору фаху. Психологічний зміст переживань особистості в середньому віці найчастіше пов'язується з самооцінкою, оцінюванням свого місця і ролі в соціальному житті, зі зміною свого соціального статусу, з переосмисленням свого життєвого призначення. Тому більшість людей, вступаючи в середину дорослості, прагнуть почати життя з початку, знайти нові шляхи й способи самоактуалізації, зокрема у професійній сфері.

В останню третину XX століття темпи соціальних змін стрімко зросли й охопили усі аспекти соціального життя, в тому числі й професійного. На думку американського вченого Ф. Хадсона, більшості людей, які живуть у сучасних постіндустріальних суспільствах, доведеться в майбутньому реалізувати «декілька професійних кар'єр упродовж життя» [цит. за 3]. Традиційно професійна кар'єра людини являла собою лінійну послідовність етапів кар'єрного зростання. Натомість в умовах швидких змін ринку праці стабільна кар'єра зустрічається вже не так часто. Усе більша кількість людей змушена по декілька разів за своє життя змінювати місце роботи. Так, А. Тоффер зауважує, що сучасна людина змінює, в середньому, за своє життя від 5 до 10 робочих місць [3].

Мотивами зміни професійної сфери в зрілому віці виступають трансформовані життєві цілі й цінності, на перший план у системі яких виходить сімейне життя і здоров'я [1].

Загалом зміна професії зачіпає тих осіб, яких до цього спонукають певні життєві обставини: вимушені зміни місця проживання, роботи, брак необхідних коштів, зміни в соціальному статусі. Разом з ними змінюють свій фах і ті люди, які відчують, що їхні здібності й потенціал використовуються не повною мірою на тій посаді і в тій сфері, де вони зараз працюють. Вивчення процесів мотивації професійної діяльності засвідчує, що розмивання позитивної професійної ідентичності провокують розчарування в професії, обраній в юності, а також дискомфортні умови праці, що не залежать від самої особистості (постійні конфлікти у виробничому колективі, порушення санітарно-гігієнічних норм праці, авторитарний стиль керівництва, неможливість виявити ініціативу, власний творчий потенціал, відсутність перспективи кар'єрного зростання, низька заробітна плата, утиски через конфесійну чи етнічну належність спеціаліста).

Як зауважують дослідники, серед провідних причин зміни місця роботи – прагнення отримати більш високий соціальний статус і прагнення самовдосконалення, розвитку особистості. Менш значущими виявляються переосмислення свого місця в житті, незадовільна реалізація своїх здібностей на рівні попередньої професії, інтерес до нової структури діяльності й бажання досягнути успіху в обраній фаховій сфері. Здобуття нової професії в зрілому віці пов'язується не лише з бажанням працювати в іншій галузі, важливою виявляється можливість особистісного саморозвитку, потреба в розширенні знань і набутті нових практичних навиків тощо [7].

Часто доросла людина, особливо та, яка змушена була піти з попереднього місця роботи через складні життєві обставини, не може визначитись, яку професійну сферу їй обрати. Допомогти в цьому покликана грамотна профконсультація, що може бути проведена психологом, соціальним працівником, співробітником центру зайнятості населення. Але, як свідчать дані соціально-психологічних опитувань, такі консультації часто виявляються непродуктивними, і мало в чому впливають на вибір професії в зрілому віці: частіше за все клієнти центрів зайнятості погоджуються на роботу, яка спроможна хоч у чомусь задовольнити їхні очікування, наприклад, стабільний, хоч і невеликий, дохід, гарантований соціальний пакет, доступність (для людей, котрі мають обмеження за станом здоров'я).

Більш гостро проблема грамотного й адекватного потребам клієнта професійного консультування постає у випадку, коли людина

переживає певні особистісні кризи (вікові, екзистенційні, травматичні тощо), і як наслідок – має розчарування у своїй професійній діяльності. Тут уже консультування покликане допомогти знайти новий орієнтир для саморозвитку, нову сферу застосування власних зусиль і особистісного потенціалу клієнта, відкривши останньому шлях виходу з кризи [2, с.111].

Розробляючи прийоми роботи з технологією сторітеллінгу в професійному консультуванні дорослих варто пам'ятати, що дорослий клієнт має попередній професійний досвід, що дозволяє пропрацювати з ним питання: Хто ви за фахом? Вам подобається Ваша робота? Ви відчуваєте, що розвиваєтесь? Що заважає Вам працювати творчо? Як у Вас складаються стосунки з колегами? Чи сильно залежите Ви від своїх колег і керівництва? Чи існують у Вашому робочому колективі певні норми й неписані правила? Чи всіх норм дотримуються Ваші колеги? А Ви дотримуєтесь цих правил з доброї волі? Що саме не влаштовує Вас у теперішній роботі? Такого роду питання допоможуть виявити приховані мотиви зміни місця роботи, з'ясувати, чого хочеться клієнту саме зараз і відрізнити справжню незадоволеність роботою від професійного вигорання.

На цьому етапі консультування клієнта або після проведення його психодіагностичного обстеження (з метою виявлення певних здібностей чи готовності до опанування нової сфери діяльності, змін умов чи місця праці тощо) можна запропонувати переповідати історію власного життя в незвичний спосіб: створити чотири різні версії автобіографії на основі розвитку взаємин власної індивідуальності з чотирма різними стихіями – вогнем, водою, землею, повітрям.

При цьому важливо акцентувати на таких моментах: чи любите ви цю природну стихію, чи боїтеся її, чи взаємодієте з нею і в який спосіб? Які особливі події Вашого життя пов'язані з цією стихією? Чи подобається вона Вам з погляду суто естетичного? Яке Ваше філософське ставлення до цієї стихії? Такий спосіб оповідання власної життєвої історії дозволить звернути увагу клієнта на значущі події в його біографії, можливо, знайти ті точки відліку, з яких бере початок інтерес людини до окремих об'єктів і явищ довколишньої дійсності, що безпосередньо впливає на розвиток інтересів пізнавальних, естетичних і надалі – професійних.

Так, приміром, один з клієнтів, 37-річний охоронець, пригадав, як у дитинстві заворожено спостерігав за роботою дядька в кузні і отримував просто таки естетичне задоволення від вигляду спалахів вогню, зловивши себе на думці, що йому справді все життя подобалось бачити своєрідний танець вогню – при розведенні вогнища в поході, під час салютів і феєрверків, феєр-шоу. Після звільнення з роботи

через закриття фірми чоловік не знав, чим зароблятиме на життя – освіти він не мав, натомість мав певні фізичні обмеження. Згодом він висловив бажання отримати професію пекаря.

Для того, щоб полегшити роботу клієнта над цією справою, можна запропонувати йому скласти для кожного варіанта біографії список, у якому перерахувати важливі події, змінені життєві установки, конфлікти й ухвалені свого часу рішення. Можна дібрати заголовок до кожної з біографій (нам зустрічалися «Джерела моєї радості», «Вогонь, що спалив мої сподівання», «Невагомість як порятунк» тощо). Варто зауважити, що давати заголовки не всі бажають, адже це, по суті, стає назвою певного відрізка життя, і не всі клієнти під час перших консультацій психологічно готові до осмислення пройденого шляху, до того ж чоловікам ця справа дається важче, ніж жінкам. Особлива категорія – учасники бойових дій, яким взагалі важко адаптуватися до мирного життя і профорієнтація цієї категорії клієнтів має відбуватися в складі комплексної соціально-психологічної реабілітації, тому виконання усіх вправ, пов'язаних із написанням історій, варто узгоджувати з психологом. Тому роботу з написанням історій краще провести в умовах групової зустрічі. У завданні для групи учасникам потрібно буде розібратися з уявною ситуацією, яка може викликати почуття дискомфорту. Що станеться з людиною, якщо відібрати в неї весь спосіб її життя, позбавити усіх зв'язків, позбавити свободи вибору?

Ми можемо відкрити самих себе, оповідаючи історію власного життя, а можемо помістити себе в уявну екстремальну ситуацію і спрогнозувати, як будемо поводитися в тій версії життєвих подій. Запропонуйте учасникам уявити, що вони приречені на ув'язнення в одиночній камері, і невідомо, коли зможуть вийти на волю.

Зверніться до них зі словами: «Вигадайте самі ті обставини, які привели вас у в'язницю, і уявіть один день, що його ви проводите в ізоляторі. Опишіть цей день у найменших подробицях, зосередившись на тому, що дає вам надію. Що допомагає вижити?»

Переважна більшість клієнтів центрів зайнятості, які беруть участь у наших групових зустрічах, вказують на такі непересічні особистісно значущі речі, як щастя своєї родини, своїх рідних і друзів; зустрічаються також відповіді про особистісну цінність власної гідності («гідно пройти всі випробування, не зрадити себе, своїх принципів»), релігійних переконань («не зрадити своєї Віри в Бога», «завжди залишатися вірним біблійним заповідям»), кохання («вижити заради своєї коханої»), творчості («мої вірші завжди рятуватимуть від безнадії»).

Після завершення роботи просимо учасників розбитися на підгрупи по троє і зачитати вголос власні тексти, обмінятися враженнями. Обговорення в трійках, на думку К. Фопеля, підходить якнайкраще для озвучення інтимних переживань, які викликає ця вправа.

На рефлексивному етапі вправи ставимо учасникам питання: як змінювалися ваші почуття в процесі роботи? Що ви найбільше цінуєте в житті? Наскільки виразно відчуття цього цінного виявлялося у вашому житті до сьогоднішнього дня? Осмислення написаних учасниками історій дозволяє їм побачити, що найбільш значуще в їхньому житті, і зробити таким чином ще один крок до професійного самовизначення.

Потому учасникам пропонується вправа «Новий світ», завдання якої – допомогти людині усвідомити можливість керувати обставинами власного життя. В інструкції для учасників пропонуємо записати три іменники, які першими спадуть на думку, наприклад, *вазон, холодильник, окуляри*, потім – вигадати новий світ, якого ніколи до цього часу не існувало, і описати ландшафт цього світу, звертаючи увагу на деталі (вас ніколи тут не було, і в той момент, коли ви описуєте місцевість, там немає жодної живої істоти). На цей етап виконання вправи відводиться до семи хвилин.

Наступний етап – описати першу людину, яка виникає в новоствореному ландшафті, при чому цієї людини ви ніколи в житті не бачили. Натомість маєте описати не лише зовнішність цього персонажа, а й історію його життя, характер, темперамент, світогляд (до семи хвилин).

На завершення своїх історій пропонуємо учасникам придумати дію, в якій мають бути присутніми ті три іменника, що їх ми вигадали на початку, при чому в сцені повинен бути задіяний і ландшафт, і вигаданий нами персонаж (до 10 хвилин).

Озвучувати власні історії учасники можуть за бажанням. Для рефлексивного етапу корисними будуть питання типу: що вам сподобалось у цьому завданні? Що дала вам особисто історія з вигаданим світом і персонажем? Наскільки типовим є ваше власне життя? Що вас лякає в повсякденності? Чого ви прагнете уникати?

Для прикладу наведемо уривок з історії 43-річної Ірини, жінки, яка пішла з посади менеджера з продажів через сімейні обставини. Вона намагалася займатися фрілансом, виготовляти на замовлення торти (їй потрібно було доглядати за хворим батьком і якомога більше часу проводити вдома), але нічого з того не виходило. Вона не хотіла отримувати інший фах, натомість прагнула знайти себе в сфері роботи

з людьми. Три іменники, придумані нею на початку виправи, – *вітер, сонце, книжка*.

«Я бачу порожній пляж. Повітря холодне, зимне, вітер не дуже сильний. Сонце скочується до заходу, наступає надвечір'я. Морські хвилі викочують на берег маленькі мушлі й камінчики різних форм і розмірів. Раптом з-за лінії горизонту з'являється моторний човен, пристає до берега. З нього вистрибує жінка в синьому гідрокостюмі – очевидно, що вона займалася дайвінгом, бо витягає з човна відповідне приладдя. Вона струнка, не дуже висока, має міцно стиснуті уста, виразну зморшку поміж брів, зосереджений вираз обличчя. Напевне, щось її турбує. Все її життя – суцільна боротьба за виживання: спочатку в школі і у дворі провінційної багатоповерхівки, де її дражили «потворою», «чудиськом» через нетипову зовнішність, потім у лікарнях, де вона прагнула позбутися деяких вроджених вад, потім в інституті і на виробництві, де вона постійно мусила доводити чоловічому оточенню, що незгірше за них розбирається в різних механізмах, фізичних і математичних формулах, у технологіях виробництва. Потім була низка економічних криз, у які раз за разом потрапляла її нещасна країна, і тоді теж доводилося виживати, боротися за кожную копійчину, підтримувати батьків, народжувати і ростити дітей, виривати чоловіка з лап «зеленого змія». Нарешті вона може трохи часу приділити собі, відчувати себе сильною, а в цьому насправді допомагають самотні морські прогулянки і дайвінг. Але жінка все одно відчуває якусь порожнечу всередині. Раптом вітер приносить їй аркуш, вочевидь вирваний з якоїсь старої книжки. Жінка ловить його, повертається до останніх променів сонця, аби розібрати намоклий текст. «Хочеш торкнутися троянду – рук посікти не бійся...» Невже це – Омар Хайям? Напевне, це послання, – думає, посміхаючись, жінка, і присідає задумливо на холодний пісок, мимохідь роздивляючись вигадливі мушлі, винесені на берег хвилями...»

Скоріше за все, жінка переповіла коротку історію свого власного життя, акцентуючи, що вона – боєць, якого не лякають різні обставини. В обговоренні вона не хотіла брати участь, але після роботи з групою зізналася, що насправді боїться залишитися самотньою – батько вже дуже старенький, чоловік давно помер, діти виросли і скоро можуть поїхати з рідного міста, закінчивши школу, тому вона дуже хоче працювати з людьми, і можливо, навіть, у колл-центрі чи в соціальній службі.

На завершення пропонуємо учасникам історії пересічних людей, які в різних періодах власного життя круто змінювали траєкторію своєї кар'єри: Федір Сміхов, психолог, який став столяром, відомі

танцівники Олексій та Ірина Басманови, які стали сільськими учителями, фінансовий директор Наталія Лібет, які після успішної кар'єри в американському холдингу знайшла себе в продюсерській діяльності, Сергій Толбатов, травматолог-ортопед із Авдіївки, який перекваліфікувався на бджоляра, кандидат філософських наук, викладач КНУ ім. Т. Шевченка Олена Гончар, яка стала футбольним оглядачем, і інші, не менш захопливі історії про сміливців, які прагнули змін. Такі історії, після виконання попередніх вправ, насправді можуть надихнути слухачів до саморозвитку, мотивувати вийти із зони комфорту, перестати почуватися жертвами обставин і відчувати себе суб'єктами власних особистісних трансформацій.

Звісно, і на цьому етапі потрібен грамотний профорієнтаційний супровід клієнта, підказки щодо сфери професійної орієнтації, заґрунтовані на результатах психодіагностики, психологічна підтримка прогресивних самозмін особистості, обґрунтований висновок щодо індивідуальних особливостей і фахових можливостей людини, яка прагне змінити професію. На завершальному етапі професійної консультації дорослих можуть бути використані інші методи роботи з клієнтом, сторітеллінг краще застосовувати на перших етапах консультування в якості інструменту стимулювання до змін, для того, щоб допомогти особистості зорієнтуватися у своїх справжніх прагненнях і очікуваннях від професійної діяльності.

У якості підсумку роботи з використанням сторітеллінгу пропонуємо студентам орієнтовний план для написання індивідуального науково-дослідного завдання, а також питання для обговорення в малих групах.

Тема: «Сторітеллінг – мистецтво розказувати історії чи інструмент досягнення цілей комунікації?»

1. «Винайдення» сторітеллінгу як інноваційної маркетингової технології на початку ХХІ століття. Основні принципи сторітеллінгу.

2. Сторітеллінг у різних видах мистецтва і масової культури (кіно, театр, ток-шоу, реаліті, телевізійна гра, комп'ютерні ігри).

3. Сторітеллінг у бізнесі і медіа: мистецтво подання інформації і просування брендів та ідей.

4. Сторітеллінг в освіті і практичній психології: реалізація принципів наочності навчання і зв'язку теорії з практикою, а також потужний терапевтичний ефект (наприклад, у казкотерапії чи психодрамі, професійному консультуванні тощо).

5. Комунікація через розказування історії: необхідні елементи змісту і форми (сюжет, провідна ідея, персонаж, з яким слухач себе ідентифікує, конфлікт, криза і перемога над обставинами, новий досвід, трансляція цінностей і смислів).

Основні техніки і види сторітеллінгу.

Питання для обговорення

- Чому люди вірять в історії? (Важливість емоційних переживань і здобуття нового досвіду, отождоження з персонажем, мотивація до самозміни)

- Від чого залежить успішність застосування сторітеллінгу? (цільова аудиторія, ідея-послання, ораторські здібності оповідача)

Завдання для творчого рівня:

1. Створити історію для мотивації співробітників компанії на основі реальної історії успіху

2. Створити повчальну історію для дітей з молодшого шкільного (підліткового) віку.

3. Написати казку для дорослих, яка мотивує до самозміни.

4. Розробити сценарій телевізійної гри (для домогосподарок, для людей похилого віку чи щось таке подібне на вибір) на основі захопливої історії.

Описані нами практики використання методу розказування історій, які надихають, – тобто сторітеллінгу – в освітньому процесі вищої школи потребують подальшої наукової рефлексії. Напрямом майбутніх наукових пошуків вважаємо розроблення діагностичного інструментарію для дослідження ефективності застосування різних форм сторітеллінгу у вищій педагогічній освіті.

Література

1. Овсяннікова В. В. Особливості професійної кар'єри особистості / Овсяннікова В. В. // Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». – Запоріжжя: ЗНУ, 2013. – № 1. – С. 91–104.
2. Панок В.Г. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посібник / Панок В.Г. – Чернівці, 2011. – 272 с.
3. Перминова Е. Мотивы смены работы «Белых воротничков» / Е. Перминова // Вестник ВятГУ. – 2010. – №4. – С. 132-135.
4. Теорія і практика вищої професійної освіти: робоча програма обов'язкової навчальної дисципліни / укл. М. Давидюк. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2019. – 10 с.
5. Симмонс А. Сторителлинг : как использовать силу историй / пер. с англ. А Анваера. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 264 с.
6. Фопель К. Мастерская историй: сочинение личных историй в групповой психологической работе / А.Фопель. – Москва, 2016. – 218 с.
7. Чуйко О. Мотиваційні чинники кар'єрних орієнтацій сучасних жінок / О. Чуйко // Збірник наукових праць: «Філософія, соціологія, психологія». Вип. 18, Ч. 2. – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника», 2013. – С. 103-111.

ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

С. В. Дембіцька, О. В. Кобилянський, О. М. Кравець

Сучасний етап розвитку суспільства характеризуються прискореним технічним прогресом, що в свою чергу вимагає відповідної реакції системи вищої освіти. Наразі ми спостерігаємо збагачення педагогічної науки новими знаннями, методами дослідження, окреслення новітніх освітніх тенденцій, впровадження дидактичних інновацій в систему професійної освіти.

Теорія та практика використання міжпредметної інтеграції, налічує вже близько трьохсот років, але й дотепер це питання у науковій літературі залишається досить дискусійним [26; 29].

Методологічну основу та основні напрямки міжпредметної інтеграції у навчання було розроблено ще в другій половині XIX століття, зокрема: напрацьовано методи, засоби та методичні засади скоординованого навчання різних дисциплін; досліджено та встановлено наявність позитивного впливу міждисциплінарних зв'язків на формування знань, умінь і навичок, а також активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; підтверджено позитивний вплив міждисциплінарних зв'язків на формування об'єктивного світогляду оточуючої дійсності в майбутніх працівників; обґрунтовані психолого-педагогічна необхідність відображення існуючих взаємозв'язків, явищ та об'єктів в змісті освітніх програм [3, с. 246].

Ефективність використання міжпредметної інтеграції у процесі підготовки майбутніх фахівців підтверджується низкою публікацій. Зокрема, проблема інтегрованого навчання майбутніх фахівців у ЗВО розглядається в працях багатьох науковців, наприклад окремі аспекти інтегрованого навчання підготовки сучасного фахівця, висвітлено у працях В. Безпалько, І. Зязюна, А. Коломієць, Н. Мойсеюк, питання міжпредметних зв'язків розглядали Є. Глінська, Г. Максимов, Б. Тітова, теоретичні основи та умови інтеграції знань вивчали І. Зверєва, В. Льченко, Ю. Жидецький, М. Іванчук, І. Козловська, В. Пономарьова, В. Паламарчук, С. Гончаренко та ін. Науковці одностайні в думці, що перевагами міжпредметної інтеграції, які детермінують необхідність її використання в процесі професійної підготовки є: формування здатності різностороннього бачення проблеми, шляхом її розгляду з різних точок зору; опанування комплексного підходу до аналізу професійних ситуацій; напрацювання навичок системного мислення; формування вміння бачити та аналізувати взаємозв'язки різних аспектів професійної діяльності. Крім того, актуальність порушеної проблематики засвідчує

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, в якій передбачено «розвантаження навчальних планів і програм за рахунок диференціації та інтеграції їх змісту, розширення міжпредметних зв'язків» [22]. Розглянемо, який зміст закладають науковці у термін «міжпредметна інтеграція» та особливості її реалізації в процесі підготовки майбутніх фахівців.

Як вважає Н. Лесняк, інтеграція – це «створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості» [17, с. 58]. В наукових напрацюваннях І. Козловської інтеграцію трактується як цілеспрямований процес і результат створення певного новостворення, якому притаманні системні якості міждисциплінарної взаємодії, наявні відповідні механізми взаємозв'язку, а також зміни в елементах і функціях об'єкта навчання [14].

Педагогічний словник трактує це поняття як процес зближення і зв'язку наук, що відбувається одночасно з процесами їх диференціації [19, с. 317]. Словосполучення «інтеграція навчання» у Короткому термінологічному словнику з педагогіки тлумачиться як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей» [16, с. 16].

Дослідниця В. Пешкова використовує термін «міжпредметна інтеграція» у відношенні до певної системи зв'язків між знаннями та вміннями, які певним чином відображають засоби, методи та зміст об'єктів, які вивчаються, а також суттєві зв'язки, які існують в реальному світі [21, с. 91]. І. Подласий стверджує, що інтеграція – це такий процес створення цілого шляхом виявлення взаємозв'язків між відносно незалежними частинами. Він завжди супроводжується процесами об'єднання областей знань, їх уніфікацією, ущільненням, згортанням інформації [21, с. 107].

І. Дичківська трактує інтеграцію як взаємозалежний процес взаємодії елементів, що супроводжується встановленням, ускладненням та зміцненням певних зв'язків, в результаті чого виникає певний інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями. Крім того, такий об'єкт у своїй структурі зберігатиме індивідуальні властивості вихідних елементів [11, с. 340].

Звернення до думки закордонних науковців показує, що частина з них схарактеризовує поняття міжпредметної інтеграції як застосування знань, принципів та/або цінностей в процесі вивчення

більш ніж однієї навчальної дисципліни одночасно. Такий зв'язок може бути реалізовано через центральну тему, питання, проблему, процес чи практичне виконання завдання [28]. Й. Ленор та А. Хасні у своїх публікаціях виклали принципи та шляхи реалізації міжпредметної інтеграції в закладах середньої освіти [31]. Д. Перкінс вважає, що саме міжпредметна інтеграція дозволяє навчити майбутніх фахівців мислити та дискутувати, а також забезпечити їхню мотивацію до вивчення певних дисциплін [30].

Поділяємо думку І. Козловської та А. Литвина у тому, що міжпредметна інтеграція сприяє підвищенню мотивації до вивчення дисципліни, полегшує розуміння студентами явищ і процесів, що вивчаються, покращенню засвоєння знань з інших дисциплін та є необхідною умовою для цілісного сприйняття світу й осмислення явищ навколишньої дійсності студентами [15, с. 180]. Схожої думки дотримується і Л. Шаповалова, яка стверджує, що міжпредметна інтеграція активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє кращому його усвідомленню та опануванню матеріалу, підвищення рівня його доступності та формує інтегровані знання та навички [25, с. 1].

Ряд фахівців стверджує, що інтеграція має бути більш широкою та починаючи із міжпредметної інтеграції завершуватися певною інтеграцією ЗВО та підприємства. Наприклад, Р. Горбатюк та Н. Волкова стверджують, що молоді фахівці абсолютно до не готові до професійної діяльності, головним чином через відсутність досвіду практичної роботи. Відповідно, інтеграція на рівні ЗВО-підприємство дозволить: мінімізувати час адаптації випускника ЗВО на робочому місці; залучати студентів, а в майбутньому молодих фахівців, до розробки принципово нових технологій; своєчасно реагувати на інновації в галузі і, відповідно, формувати пропозиції щодо вдосконалення змісту й процесу підготовки майбутніх фахівців; запровадити незалежну оцінку якості підготовки фахівців [5, с. 90-91].

Зважаючи на наявні різні підходи у трактуванні міжпредметної інтеграції, у своєму дослідженні ми дотримуємося підходу В. Бевз у тому, що міжпредметна інтеграція реалізується шляхом «...конструкції змісту навчального матеріалу, що належить двом або більше навчальним предметам і відображає взаємозв'язки, які об'єктивно діють у природі і вивчаються сучасними науками» [1, с. 6].

З метою дослідження окресленої проблеми, нами було проведено опитування викладачів ЗВО на предмет використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців. До опитування було залучено 62 викладачі, із яких 12 не мають наукового ступеня, 34 є кандидатами

наук та 16 є докторами наук. Респондентам було запропоновано заповнити наступну анкету (табл. 1).

Таблиця 1

Анкета

1.	Науково-педагогічний стаж
2.	Науковий ступінь/вчене звання
3.	Посада
4.	Чи вважаєте Ви доцільним використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців у ЗВО (Так / Ні)
5.	Аргументуйте попередню відповідь. Я вважаю доцільним / недоцільним використання міжпредметної інтеграції тому що
	5.1
	5.2
6.	Чи використовуєте Ви міжпредметну інтеграцію (Так / Ні / Епізодично)
7.	Чи розробляли Ви власні методичні матеріали щодо впровадження міжпредметної інтеграції (Так / Ні)
8.	Які переваги та недоліки Ви вбачаєте у процесі використання міжпредметної інтеграції у ЗВО
	Переваги
	Недоліки
9.	Зауваження / Побажання

За результатами проведеного опитування, було отримано такі результати. Більшість респондентів не використовують міжпредметну інтеграцію у професійній діяльності або використовують її епізодично за готовими шаблонами (рис. 1).

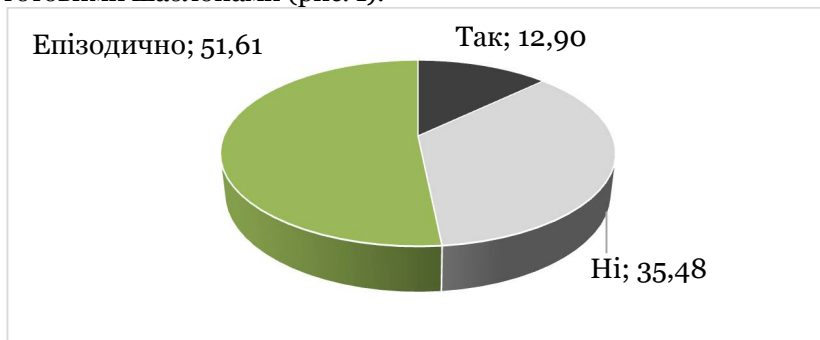


Рис. 1. Результати опитування щодо використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців (у %).

Аналіз труднощів з якими зіткнулися викладачі під час використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців показав наступне (рис. 2):

- найбільша частина респондентів (41 особа або 66,13%) вважають недоцільним витрачати час для розробки методичних рекомендацій щодо впровадження міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців у ЗВО, оскільки робота викладача і так передбачає виконання достатньої кількості роботи;

- 32 особи з опитаних (51,61%) позитивно налаштовані щодо використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців у ЗВО, однак при цьому бажають орієнтуватися на чіткі методичні вказівки, бачити позитивний досвід цього процесу чи прийняти участь у якості слухача методичного семінару з відповідних питань. Вони вважають це перспективним напрямком щодо вдосконалення процесу професійної підготовки, однак зауважують, що в свою чергу це потребує вдосконалення методичної підготовки викладачів та забезпечення відповідної мотивації;

- 18 респондентів (29,03%) основною причиною неефективного використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців у ЗВО вважають неузгодженість навчальних планів підготовки. Наприклад, перенесення вивчення охорони праці із четвертого на другий курс призвело до того, що реалізація міжпредметної інтеграції із фаховими дисциплінами стала неможливою: студенти ще не усвідомлюють специфіку майбутньої професійної діяльності, що унеможлиблює детальний аналіз виробничих ситуацій з точки зору дотримання вимог безпеки в процесі професійної діяльності;

- 36 викладачів (58,06%) вважають основною проблемою у підвищенні якості підготовки майбутніх фахівців, в тому числі і за рахунок використання міжпредметної інтеграції, не готовність студентів до творчої роботи. Вони наголошують на тому, що більшість із них спроможна лише опрацювати та відтворити інформацію за готовим зразком, а до інноваційної діяльності можливо залучати лише незначну кількість студентського колективу;

- 28 опитаних (45,16%) основною причиною епізодичного використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців у ЗВО вважають недосконалість матеріально-технічної бази, зокрема відсутність відповідного програмного забезпечення, яке дозволяє моделювати виробничі ситуації;

- серед інших причин недостатнього використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців у ЗВО названі відсутність повноцінної співпраці між кафедрами, недостатнє

мотивування викладачів щодо впровадження інновацій в навчальний процес тощо.

Проведене дослідження та аналіз власного досвіду дозволив виокремити особливості здійснення міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців у ЗВО технічного профілю. Для прикладу наведено особливості вирішення проблеми міжпредметної інтеграції між фаховими та працезахоронними дисциплінами, такими як «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» та «Охорони праці в галузі».

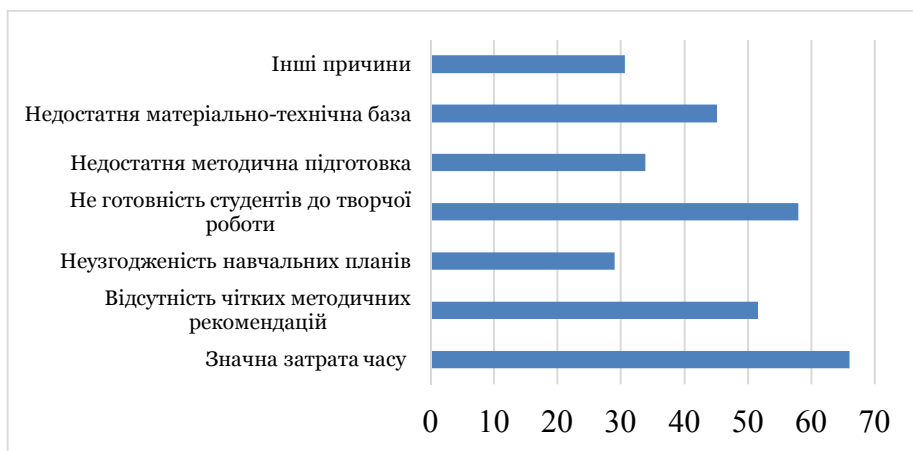


Рис. 2. Причини, які знижують ефективність використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців у ЗВО (у %).

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей має бути реалізовано як процес синтезу загальнонаукових і техніко-технологічних знань шляхом відпрацювання навичок комплексно використовувати ці знання в розв'язанні фахових завдань. При цьому студент має опанувати навички безпечної роботи як для себе, так і для тих, хто його оточує.

На думку Г. Райковської, необхідність комплексного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей у тому, що ми маємо врахувати такі сучасні особливості:

- масовий перехід підприємств на нові технології висуває вимоги до кваліфікації інженерно-технічних кадрів, а саме: вміння сприймати і опрацьовувати різноманітну науково-технічну інформацію; володіти мистецтвом управління новими технологіями;
- інженерно-технічні фахівці повинні бути готовими працювати на рівні міжнародних вимог;

- забезпечення персоналу підприємства розвитком, що відповідав би профілю його діяльності та сучасному рівню розвитку науки і техніки [23, с. 112].

Погоджуємося з твердженням Є. Желібо, Н. Заверухи та В. Зацарного, що проблеми безпеки людини неможливо вивчати окремо від екологічних, економічних, технологічних, соціальних, організаційних та інших компонентів системи, до якої вони належать. Кожен з таких елементів впливає на інший, а всі вони перебувають у складній взаємозалежності [12, с. 107].

Аналіз проблеми міжпредметної інтеграції показав, що її можливо реалізувати на трьох рівнях:

- міжпредметних зв'язків, що означає існування певного рівня відносин між явищами, що вивчаються, спільністю цілей навчання, тобто на цьому рівні можливе поєднання будь-яких дисциплін, оскільки акцент ставиться на компетентнісному підході;

- дидактичного синтезу, сутність якого полягає в об'єднанні форм навчальних занять;

- цілісності, для якої необхідною є повна змістовна та процесуальна єдність, що означає як збіг цілей, так і в змісті, принципах, методах та засобах навчання. На цьому рівні може йти мова про створення нової дисципліни [2; 4].

Погоджуємося з думкою І. Сокол [24] в тому, що поступовий перехід у реалізації міжпредметної інтеграції з простішого до складнішого рівня можливий за умови посилення методичної активності викладачів, а також самостійності студентів в процесі професійної підготовки.

Для забезпечення можливості реалізації міжпредметної інтеграції в процесі підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, зважаючи на результати опитування, було організовано цикл методичних семінарів для викладачів, на яких було розглянуто її особливості.

Для забезпечення міжпредметної інтеграції дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі» та фахових дисциплін ми зробили відбір такого навчального матеріалу, який зміцнював фундамент загальнонаукової підготовки студента та був необхідним для успішного оволодіння майбутньою професією. За результатами цієї роботи були окреслені такі напрями реалізації міжпредметної інтеграції:

- забезпечення єдності в інтерпретації загальних понять, законів і теорій та математичних моделей в фахових і працезахисних дисциплінах;

- здійснення єдиного підходу у формуванні працезохоронної компетентності як під час вивчення як фахових, так і працезохоронних дисциплін;

- усвідомлення єдності методів дослідження об'єктів виробничої діяльності;

- позиціонування фахових та працезохоронних знань, як необхідних елементів професійного становлення та основи для подальшого професійного зростання.

Нами було визначено шляхи забезпечення міжпредметної інтеграції працезохоронних та фахових дисциплін, в залежності від рівнів навчальних досягнень студентів (рис. 3).

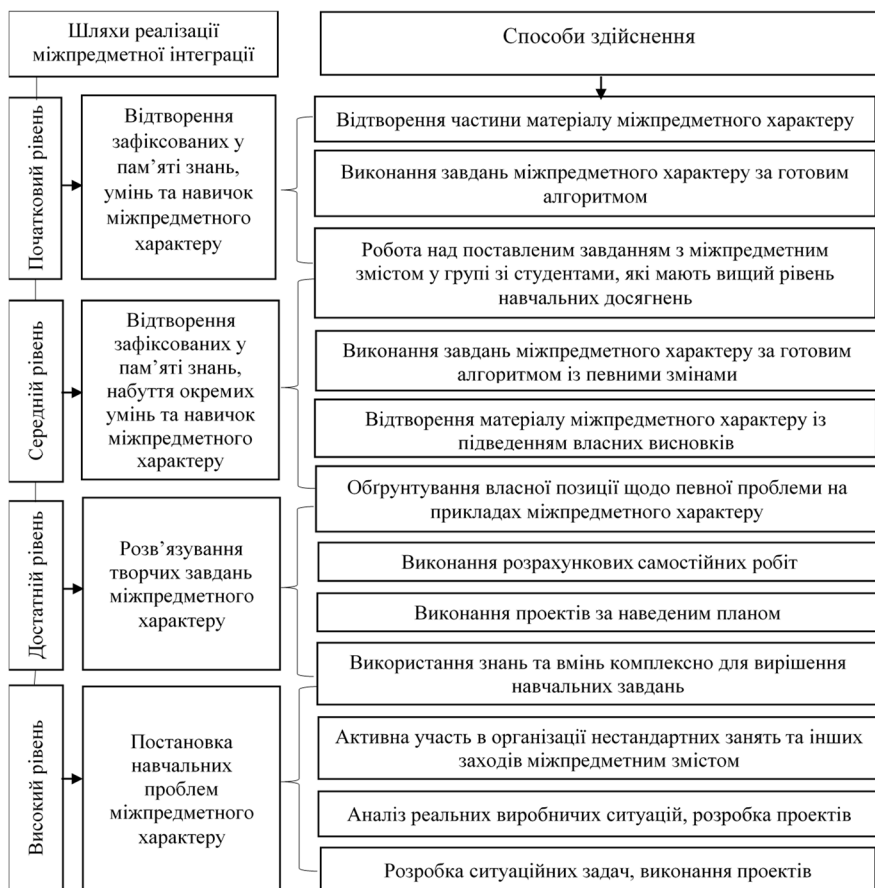


Рис. 3. Шляхи забезпечення міжпредметної інтеграції працезохоронних та фахових дисциплін.

Варто зауважити, що дотепер не існує достатньої координації між програмами працевхоронних та фахових дисциплін у підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Як правило, міжпредметний зв'язок між ними обмежується аналізом окремих прикладів з майбутньої професійної діяльності. З метою усунення цієї проблеми, нами були створені методичні рекомендації щодо розробки навчально-методичного комплексу дисципліни для підготовки майбутніх фахівців-механіків [9].

Це дозволило визначити основні шляхи міжпредметної інтеграції та реалізувати її в процесі підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Зазначений процес відбувався за такими етапами:

1. Аналіз робочих планів підготовки фахівців за відповідною галуззю знань та виділення базових дисциплін з якими встановлення міжпредметної інтеграції буде найбільш ефективним.

2. Узгодження з викладачами визначених дисциплін можливих шляхів міжпредметної інтеграції, тем та питань в яких можуть бути розглянуті питання безпеки життєдіяльності та охорони праці.

3. Розробка методичних рекомендацій щодо реалізації міжпредметної інтеграції.

4. Внесення змін у робочі програми фахових дисциплін.

5. Вивчення рівня навчально-пізнавальної активності під час міжпредметної інтеграції та мотивування на вивчення дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі».

В процесі розробки методичних рекомендацій щодо реалізації міжпредметної інтеграції ми дотримувалися таких принципів, окреслених та апробованих І.Зверевим та І.Максимовою з урахуванням особливостей навчання у закладах вищої освіти:

- свободи вибору: в будь-якій навчальній ситуації, де це можливо, надавали студенту право вибору. Цей принцип полягає в тому, щоб у певній навчальній ситуації (наприклад, розглядали можливу аварію на конвеєрній лінії машинобудівного заводу) не надавали студентам одразу правильну відповідь, а запропонували можливі варіанти. Із запропонованих варіантів обирали декілька можливих і аналізували наслідки та можливі матеріальні і соціальні втрати. Після цього обирали оптимальний варіант дії з боку власника підприємства та з боку працівника. Це сприяло тому, що майбутній фахівець усвідомлював, що право вибору завжди тягне за собою відповідальність за свій вибір; що немає єдиного правильного шляху в будь-яких небезпечних виробничих ситуаціях, а є лише можливості зменшити вплив небезпечних та шкідливих факторів та мінімізувати втрати;

- відвертості: показувати межі наявних знань. Цей принцип полягав у поясненні студентам, що більшість реальних виробничих завдань не мають однозначної відповіді, а будь-які питання з охорони праці вирішуються шляхом пошуку інформації в інших науках (право, психологія, медицина тощо). Крім того, наводили приклади новаторських технічних рішень певної проблеми і аналізували не лише її переваги в порівнянні з технологіями, які виникли раніше, але і недоліки, які в майбутньому необхідно вирішити;

- діяльності: освоєння знань, умінь, навичок відбувається безпосередньо в процесі діяльності. Цей принцип враховує те, що процес набуття працезахоронної компетентності був активним. Студентам надавали інформацію та сприяли її засвоєнню шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності. З цією метою використовували активні методи навчання, надавали перевагу індивідуальній та самостійній роботі студентів у пошуку нової інформації, а під час аудиторної роботи підводили підсумки творчих пошуків за заданою темою;

- зворотного зв'язку: необхідність систематичного моніторингу процесу навчання. Будь-яка робота, яку виконували студенти в процесі навчання була оцінена шляхом встановлення зворотного зв'язку. Наявність постійного зворотного зв'язку забезпечувала мотивації щодо її якісного виконання поставленого завдання. Встановлення такого зворотного зв'язку полегшувалося шляхом використання інформаційних технологій в навчальному процесі [13, с. 56].

Реалізація міжпредметної інтеграції передбачала співвіднесення в часі змісту працезахоронних дисциплін, які вивчаються з урахуванням набутих знань (під час вивчення фізики, хімії, біології тощо) та перспективою вивчення загальнотехнічних і фахових дисциплін). Приклад встановлення цієї відповідності для спеціальності 133 «Галузеве машинобудування» наведено на рис. 4.

Реалізація міжпредметної інтеграції у цьому випадку здійснювалася за допомогою розв'язання навчальних завдань комбінованого змісту, спостережень в процесі екскурсій на виробничі підприємства та обґрунтування висновків, участі у студентських науково-технічних конференціях.

Ще одним перспективним напрямком міжпредметної інтеграції та вдосконалення навчального процесу у ЗВО є STEM-освіта. Центальною ідеєю STEM-навчання є інтеграція чотирьох галузей (науки, технології, інженерії та математики) є єдину взаємопов'язану систему. Тобто, замість викладання окремих дискретних дисциплін, STEM-навчання пропонує інтегрувати їх у єдину парадигму навчання на основі бажаних характеристик майбутніх фахівців.



Рис.4. Реалізація міжпредметної інтеграції впродовж професійної підготовки майбутніх фахівців механічної інженерії.

Вона визначає відповідний педагогічний процес (технологію) формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці: здатність і готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності.

Про важливість даного питання свідчить той факт, що 16.09.2015 відбулося підписання Меморандуму про створення Коаліції STEM-освіти, метою якої є підвищення якості STEM-освіти в Україні. Коаліція сформулила 7 ключових завдань, навколо яких і будуть створюватися майбутні проекти:

- підготовка рекомендацій Міністерству освіти і науки щодо програм дисциплін, що входять в STEM-цикл;
- реалізація програм для впровадження інноваційних методів навчання в навчальних закладах;
- надання можливостей для учнів і студентів для проведення дослідницької та експериментальної роботи на сучасному обладнанні;
- проведення конкурсів, олімпіад для самореалізації;
- створення інформаційних майданчиків;

- профорієнтація;
- розвиток міжнародного співробітництва (STEM-образование в Украине: Перспективы развития).

Засоби STEM-навчання – це сукупність обладнання, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької діяльності у навчально-виховному процесі. Роль та значення технічної творчості у формуванні особи, що здатна в подальшому до високопродуктивної праці важко переоцінити. В процесі технічної творчості відбувається розвиток здібностей і нахилів студента у процесі підготовки професійно-мобільного фахівця, здатного до освоєння сучасної, складної техніки. А використання кращих зразків для демонстрації школярам спонукає студентів до самовдосконалення і приносить задоволення як викладачам, так і студентам.

Серед напрямів розвитку технічної творчості студентів технічних закладів вищої освіти на даному етапі найбільшу цікавість викликають застосування нових речовин, нетрадиційних джерел енергії, зміна властивостей системи методами перетворення інформації, забезпечення безпеки життєдіяльності тощо. Ще одним із перспективних напрямків технічної творчості виконання лабораторних та практичних робіт із завданнями пошукового характеру та творчі дослідження на основі самостійно запропонованих студентами схем.

Використання міжпредметної інтеграції має бути органічно пов'язане із використанням інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців. Адже вони є саме тим засобом, який дозволяє максимально ефективно реалізувати міжпредметну інтеграцію та оптимізувати навчальний процес.

Як свідчить аналіз наукових публікацій та власний педагогічний досвід, завдяки використанню інформаційних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей з'являється можливість ефективно формувати дослідницькі вміння, зокрема: висувати гіпотезу, складати план виконання завдання, визначати етапи досягнення мети. Робота з Інтернет-ресурсами передбачає виконання етапів, властивих для наукових досліджень: окреслення проблеми, визначення мети і завдань, пошук, узагальнення і систематизація необхідної інформації, порівняння, аналіз та опис отриманих даних, а також їх графічну інтерпретацію. При цьому створюються умови формування у майбутніх фахівців дослідницьких умінь: бачити проблему, формулювати мету і завдання дослідження, вести пошук і обробку інформації, визначати суттєві

характеристики явищ і процесів, аналізувати результати, оформляти їх у вигляді таблиць, графіків, діаграм.

Однак, формування зазначених вмінь та навичок відбувається не стихійно, для того щоб скоординувати цей процес, необхідно відповідним чином організувати роботу студентів. При цьому мають бути враховані такі особливості сучасної студентської молоді: прагнення поєднати особисті інтереси з інтересами суспільства, враховуючи тенденції розвитку останнього; здатність швидко пристосовуватися до нових вимог та умов життя, а також бажання впливати та змінювати ці умови з метою досягнення поставленої мети; комп'ютерна грамотність, яка проявляється в швидкій орієнтації серед інформаційних потоків, наявністю навичок роботи з інформаційними ресурсами; здатність ініціювати та підтримувати контакти з віддаленими і незнайомими людьми.

Крім того, зазначений процес має бути систематичним та послідовним. Впровадження міжпредметної інтеграції в систему професійної підготовки майбутніх фахівців буде ефективним за умови систематичного та комплексного його використання.

Під час вивчення працеохоронних дисциплін, ми анонсували виконання таких завдань:

- знайомство з основними видами інтернет-ресурсів, які можуть використовуватися при підготовці до занять з безпеки життєдіяльності та охорони праці;
- формування досвіду пошуку і добору інтернет-ресурсів відповідно до визначеної мети навчального завдання;
- формування навичок користування базами даних нормативних та законодавчих документів, встановлення їх статусу та сфери дії;
- набуття вмінь аналізувати зарубіжні нормативні акти, з'ясовувати їх статус та сфери дії, порівнювати із аналогічними вітчизняними нормативними документами;
- вироблення системи оцінювання ефективності інтернет-ресурсів та методів перевірки достовірності знайденої інформації;
- актуалізація потреби самостійно опановувати нові інтернет-джерела з метою підвищення якості своєї професійної підготовки та здійснення самоосвітньої діяльності.

При цьому варто пам'ятати, що використання будь-яких інновацій в процесі професійної підготовки фахівців технічних спеціальностей за змістом та особливостями використання в освітньому процесі має відповідати встановленим дидактичним принципам.

У започаткованому дослідженні ми орієнтуємося на систему дидактичних принципів щодо використання інформаційних технологій навчання у ЗВО, визначену П. Образцовим [18]. Науковець

виокремив та обґрунтував основні положення, які необхідно врахувати доцільно орієнтуватися під час використання інформаційних технологій в процесі професійної підготовки. Адже використовувані освітні технології мають відповідати основним принципам побудови та опанування системи наукових та професійних знань, надавати творчої, особистісно-орієнтованої спрямованості процесу професійної підготовки, а також – сприяти демократизації освітнього процесу та взаємодії всіх його учасників в контексті впровадження компетентнісного підходу у вищій школі.

Схарактеризуємо їх, враховуючи особливості та принципи реалізації міжпредметної інтеграції фахових та працезахоронних дисциплін.

1. Принцип відповідності освітнього процесу загальними закономірностям навчання вимагає так організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів в процесі професійної підготовки з використанням інформаційних технологій, щоб мати змогу встановити стійкі та доцільні взаємозв'язки між викладанням, навчанням і змістом освіти, реалізуючи при цьому міжпредметну інтеграцію нормативних та фахових дисциплін.

Дотримання цього принципу означає, що викладач має забезпечити протікання дидактичного процесу у відповідності з закономірностями навчання і таким шляхом досягти визначених цілей навчання. Основний зміст закономірностей навчання полягає у поетапному оволодінні студентами науковим змістом навчальної дисципліни, тому мета навчання при використанні міжпредметної інтеграції фахових та працезахоронних дисциплін повинна досягатися поетапно, шляхом розв'язання низки часткових дидактичних завдань.

Вивчення працезахоронних дисциплін у ЗВО передбачає формування критичного та ризик-орієнтованого мислення, яке полягає у вмінні виявлення генезису того чи іншого явища, простежування всіх етапів його розвитку, причин, закономірностей тощо. Педагогічний аспект формування критичного мислення – це з'ясування умов, конструювання шляхів і засобів розвитку мислення студентів у навчально-виховному процесі. На нашу думку, робота з першоджерелами, розміщеними в мережі Інтернет (з архівними матеріалами, законодавчими актами) сприяє реалізації розглянутого принципу. Основні етапи формування критичного мислення наведені на рис.5.

2. Принцип систематичності та послідовності передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій, включення в засоби навчання науково перевірених знань, які відповідають сучасному рівню розвитку науки. Під час реалізації

міжпредметної інтеграції фахових та працезохоронних дисциплін з метою дотримання даного принципу, ми організовували діяльність студентів за такою схемою:

1) перший етап – студенти отримують уявлення про теоретичний зміст теми в цілому;

2) проміжні етапи – вивчення окремих частин змісту кожного навчального питання;

3) заключний етап – розкриття причинно-наслідкових зв'язків між окремими частинами теми та доведення рівня змісту навчального матеріалу до необхідного рівня засвоєння.

Наприклад, під час вивчення теми «Засоби індивідуального та колективного захисту» студенти спочатку опрацьовують загальні відомості з даної теми (класифікацію, переваги та недоліки, умови використання тощо), а потім, користуючись фото та відео, яке міститься в мережі Інтернет, вивчають їх будову та принципи використання, окреслюють можливі ситуації у професійній діяльності, де їх використання є необхідним.



Рис. 5. Етапи формування критичного мислення майбутнього фахівця в процесі вивчення працезохоронних дисциплін.

3. Принцип єдності освітньої, виховної та розвиваючої функцій навчання передбачає таку реалізацію міжпредметної інтеграції фахових та працезохоронних дисциплін, коли навчання виконує не тільки освітню, але й виховну і розвиваючу функції.

Наприклад, робота з комп'ютерним лабораторним практикумом, який розроблений та використовується на кафедрі безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки Вінницького національного технічного університету з безпеки життєдіяльності та охорони праці дає можливість змоделювати небезпечні явища та процеси з якими майбутні фахівців можуть зустрітись у повсякденному житті та на

робочому місці (аварії з витоком сильнодіючих отруйних речовин, ядерний вибух, виверження вулкану), що сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, дає можливість уявити реальні наслідки такої ситуації, формує звичку приймати та пояснювати рішення і дії аргументованим, точним розрахунком, формуючи сумлінність, відповідальність тощо. У режимі «тренування» студент має право на помилку, чого в реальних умовах небезпеки не буде. Крім того, він має можливість побачити реальні наслідки прийнятого рішення та уявити, наскільки вони масштабні. Людина, яка таким чином «побувала» у небезпечних ситуаціях, в реальних умовах діятиме більш виважено та правильно.

Крім того, така організація роботи дає можливість врахувати індивідуальні психофізіологічні особливості та темп роботи кожного студента. Адже через нестачу часу та різницю в сприйнятті нової інформації, не всі студенти встигають виконати поставлене завдання та пройти всі етапи дослідження. Тому завдання до лабораторних робіт ми формулюємо таким чином, щоб студенти в разі нестачі часу на аудиторному занятті мали змогу завершити роботу вдома, користуючись отриманими інструкціями.

При цьому, майбутній фахівець сам скеровує власну діяльність, орієнтуючись на отримані методичні вказівки, обирає зручний темп роботи і час виконання, має можливість проявити свої творчі здібності, виконує більшість етапів, характерних для справжнього дослідження.

Актуальність та доцільність такого підходу зумовлена тим, що в умовах роботи ЗВО згідно вимог Болонського процесу, робиться наголос на індивідуалізації навчання та побудові індивідуальної освітньої траєкторії для студента. Тому у науково-методичних публікаціях звертається увага на необхідність індивідуалізації навчання у ЗВО та підвищеної уваги до неї в контексті сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

4. Принцип активності студентів відображає взаємозв'язок між успішністю навчально-пізнавальної діяльності і формуванням інтересу до неї. Він вказує на необхідність формування позитивної мотивації, безперервного спонукання до оволодіння змістом навчання. Дотримання цього принципу є однією з найважливіших умов ефективної реалізації міжпредметної інтеграції в процесі підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

В процесі підготовки фахівців технічних спеціальностей доцільно робити акцент на трьох групах мотивів навчання: соціальних, професійних та пізнавальних. Їх необхідно враховувати при

плануванні міжпредметних завдань ще на стадії постановки освітньої задачі, а також безпосередньо в ході дидактичного процесу (рис. 6).

З метою дотримання принципу активності студентів в процесі професійної підготовки ми використовуємо дослідні та творчі міжпредметні проекти, які забезпечують мотивацію вивчення працехоронних дисциплін. Наприклад, при вивченні теми «Техногенні небезпеки» пропонуємо студентам оцінити наслідки певної техногенної аварії чи катастрофи та розробити план заходів щодо його ліквідації. Інформацію щодо вказаної аварії (статистичні дані, відео, причини аварії) студенти самостійно шукають в мережі Інтернет. Результати творчої роботи студентів демонструються у вигляді презентацій на засіданні наукового товариства студентів чи у вигляді виступів на студентських наукових конференціях.

5. Принцип оптимізації навчального процесу (вдосконалення способів і шляхів навчально-пізнавальної діяльності на основі зіставлення різних форм, методів, засобів навчання залежно від його завдань і змісту) в процесі реалізації міжпредметної інтеграції працехоронних і фахових дисциплін передбачає набуття досвіду творчої діяльності. Зміст цього принципу полягає в тому, що набуття досвіду неможливе без включення суб'єкта навчання у розв'язання спеціально розробленої системи творчих та проблемних завдань.



Рис. 6. Мотиви навчання студентів.

Останні дозволяють створювати проблемні ситуації, що вимагають від студента творчої діяльності на доступному йому рівні. Вказаний принцип передбачає, що викладач при проектуванні міжпредметних завдань повинен ініціювати проблемну ситуацію і тим самим

активізувати навчально-пізнавальну діяльність, надаючи їй риси творчої, пошукової діяльності.

Для прикладу наведемо типи проблемних ситуацій, які ми використовуємо на практичних заняттях з безпеки життєдіяльності:

Створення проблемних ситуацій під час переходу до вивчення нової теми. Наприклад, на початку вивчення теми «Небезпеки сучасного урбанізованого середовища» проводимо опитування студентів щодо вибору місця проживання. За статистикою 90 % бажають жити в великих містах і лише – 10% у сільській місцевості. Далі перераховуємо недоліки і переваги життя в місті і визначаємо небезпеки, які тут можливі. Виникає проблема: як мінімізувати усі можливі ризики, зменшити шкоду для власного життя і здоров'я, щоб жити в місті та користуватися його перевагами.

Постановка запитань чи формулювання ситуацій, в яких відповідь, на перший погляд, здається очевидною. На запитання «Яка наймасштабнішою аварія відбулася на морському пасажирському транспорті?», студенти завжди відповідають «аварія на «Титаніку». Однак така відповідь є неправильною. У мирний час найбільшою аварією морського судна вважається загибель судна «Дона Пас», яка сталася 20 грудня 1987 року та забрала життя 4375 людей. Найжахливіша морська катастрофа сталася зі судном «Гойа», яке було затоплене радянською субмариною 4 квітня 1945 року. Кількість жертв склала 6900 осіб. «Титанік» за кількістю осіб, які загинули (1514) знаходиться на 14 місці.

Постановка проблеми з метою реалізації міждисциплінарних зв'язків з фаховими дисциплінами. Такі проблемні ситуації визначаються відповідно до спеціальності за якою навчаються студенти. Наприклад, для студентів-екологів зв'язки з фаховими дисциплінами найбільш повно розкриваються під час вивчення теми «Антропогенний вплив промисловості на навколишнє середовище», для студентів-енергетиків – під час вивчення теми «Небезпека електричного струму» тощо.

Розгляд та аналіз нестандартних ситуацій. Наприклад, складання рейтингів за певними особливостями: «Рейтинг транспорту за імовірністю потрапляння в небезпечні ситуації», «Рейтинг галузей промисловості за шкідливістю впливу на навколишнє середовище».

Недостатній рівень знань працівника виявляє його некомпетентність з питань охорони праці. В процесі праці він не може точно визначити, що є небезпечним, а що безпечним; де наслідки помилки малі, а де великі. Крім того, він не може швидко орієнтуватися і знаходити рішення в складних і небезпечних ситуаціях. Такий працівник розуміє, що він може легко допустити

небезпечну помилку, усвідомлює, що у нього малі можливості протидіяти небезпеці. Все це породжує тривогу, невпевненість у собі, у безпеці своєї праці і призводить до його небезпечних дій. Перераховані фактори визначаються як прояв недосвідченості.

Навчання безпечній праці повинно бути органічно пов'язане з навчанням професії. Під час навчання безпечній праці велику увагу слід приділяти розвитку здібностей мислити, умінню критично оцінювати різні трудові завдання, готовності до дій в нових, спонтанно виникаючих небезпечних ситуаціях. Належна кваліфікація й обізнаність працівників з питань охорони праці зменшує ризик отримати травму чи професійне захворювання. Досвід використання засобів STEM-навчання в процесі підготовки до професійної працезахоронної діяльності майбутніх фахівців механічної інженерії ґрунтовно відображений у публікаціях [6-8; 10; 27].

Таким чином, необхідність використання міжпредметної інтеграції в процесі підготовки фахівців технічних спеціальностей полягає в тому, що вона є відображенням тих інтеграційних процесів, які відбуваються у науці та промисловості. Її використання в процесі підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей забезпечує зростання мотивації до вивчення нормативних дисциплін, зокрема працезахоронних. Інтегрований підхід у викладанні дисциплін, спільність методів і засобів, яка використовується у міжпредметній інтеграції, створює можливості для майбутніх фахівців навчитися комплексно розв'язувати поставлені завдання, застосовувати набуті знання, вміння, навички та компетенції в майбутній виробничій та науковій діяльності.

В результаті інтегрованого підходу маємо можливість ефективно формувати інтегровану фахову компетентність, зміст якої зазначено у стандартах вищої освіти України. Додатково варто зауважити, що всі ключові компетентності людини (соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні тощо) є результатом інтеграції знань, умінь та навичок в процесі опанування різних дисциплін, а впровадження міжпредметної інтеграції робить цей процес узгодженим та цілеспрямованим.

Література

1. Бевз В. Г. Міжпредметні зв'язки як необхідний елемент предметної системи навчання / Бевз В. Г. // Математика в школі. – 2003. – № 6. – С. 6.
2. Берулава М. Н. Интеграционные процессы в образовании / Берулава М. Н. // Интеграция содержания образования в педвузе: сб. научн. трудов. – Бийск: НИЦ БигПИ, 1994. – С. 3–93.

3. Білик Р. М. Реалізація інтегрованих процесів у системі професійної підготовки вчителів технологій / Білик Р. М. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 246–249.
4. Бурилова С. Ю. Межпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бурилова С. Ю. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2001. – 248 с.
5. Горбатюк Р. М. Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій / Горбатюк Р. М., Волкова Н. В. // Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. – 2018. – Vol. 6. № 1. – Р. 89–102.
6. Дембицька С. В. Особливості вивчення фізики у вищих навчальних закладах технічного профілю в умовах розвитку Stem-освіти / Дембицька С. В., Кузьменко О. С. // Сучасні тенденції навчання природничо-математичних та технологічних дисциплін у загальноосвітній та вищій школі: матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Кропивницький, 17–22 жовтня 2016 р.). – Кропивницький (Кіровоград): РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 51–52.
7. Дембицька С. В. Використання засобів STEM-освіти в процесі підготовки фахівців технічних спеціальностей / Дембицька С. В. // Управління високошвидкісними рухомими об'єктами та професійна підготовка операторів складних систем: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (22–23 листопада 2018 року, м. Кропивницький). – Кропивницький: ЛА НАУ, 2018. – С. 479.
8. Дембицька С. В. Формування педагогічної культури фахівців машинобудівних спеціальностей в рамках STEM-освіти / Дембицька С. В. // Актуальні аспекти розвитку STEM-освіти у навчанні природничо-наукових дисциплін: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 травня 2018 р.). – Кропивницький: КЛІА НАУ, 2018. – С. 40–44.
9. Дембицька С. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців механічної інженерії до працевхоронної професійної діяльності. Рекомендації до створення методичного забезпечення дисциплін освітньо-професійної програми підготовки фахівців механічної інженерії / Дембицька С. В., Кобилянський О. В. – Вінниця: ВНТУ, 2020. – 48 с.
10. Дембицька С. В. STEM-освіта як основний орієнтир в оновленні інноваційних технологій у процесі навчання фізики у вищих навчальних закладах технічного профілю / Дембицька С. В., Кузьменко

О. С. // Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2017. – Випуск 11. Частина 3. – С. 73–76.

11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / Дичківська І. М. – Київ: Академвидав, 2004. – 351 с.

12. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності / Желібо Є. П., Заверуха Н. М., Зацарний В. В. – Київ: Каравела, 2011. – 320 с.

13. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / Зверев И. Д., Максимова В. Н. – Москва: Педагогика, 1981. – 160 с.

14. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / Козловська І. М. – Львів, 1999. – 302 с.

15. Козловська І. М. Інтеграція та наступність у розвитку навчального знання: методологічний аспект / Козловська І. М., Литвин А. В. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – 2001. – Ч. 2. – С. 177–183.

16. Короткий термінологічний словник з педагогіки / під ред. С. Г. Мельничук. – Кіровоград: КДПУ, 2004. – 34 с.

17. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лесняк Н. В. – Рівне: Рівненський державний педагогічний інститут, 1997. – 181 с.

18. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография / Образцов П. И. – Орел: ОрелГТУ, 2000. – 145 с.

19. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

20. Пешкова В. Е. Педагогика. Ч. 3: Технологии развивающего обучения / Пешкова В. Е. – Майкоп: Изд-во АГУ, 1998. – 564 с.

21. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Подласый И. П. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 368 с.

22. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

23. Райковська Г. О. Шляхи вдосконалення підготовки фахівців машинобудівної галузі / Райковська Г. О. // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2019. – № 2. – С. 111–116.

24. Сокол І. В. Міжпредметні зв'язки морехідної астрономії і навігації як умова формування у майбутніх судноводіїв професійної компетентності [Електронний ресурс] / Сокол І. В. // Збірник

- наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2011. – № 4. – Режим доступу : nbuv.gov.ua›portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_4.
25. Шаповалова Л.А. Методика розв'язування задач міжпредметного змісту в процесі навчання фізики в загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Шаповалова Л.А. – Київ, 2002. – 20 с.
26. Boix-Mansilla V. Interdisciplinarity in United States Schools: Past, Present, and Future / Boix-Mansilla V., Lenoir Y. // *Issues in Integrative Studies*. – 2010. – № 28. – P. 1–2.
27. Dembitska S. V. Formation of professional competence of students of technical specialties in the process of independent work by means of stem-education / Dembitska S. V., Kuzmenko O. S., Radul I. M. // *Problem space of modern society: philosophical-communicative and pedagogical interpretations: collective monograph. Part I*. – Warsaw: BMT Erida Sp. z o.o., 2019. – P. 488–502.
28. Jacobs H. H. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* / Jacobs H. H. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.
29. Kliebard H. M. *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory* / Kliebard H. M. – New York, NY-London: Routledge, 1992. – 127 p.
30. Perkins D. N. *Educating for insight* / Perkins D. N. // *Educational Leadership*. – 1991. – № 49(2). – P. 4–8.
31. Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni. *Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives. Creative Education*. – 2016. – Vol. 7. – P. 16. DOI: 10.4236/ce.2016.716233.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

І. М. Мельник

Професійна ідентичність є важливою інтегральною психологічною характеристикою професійного становлення особистості, яка свідчить про міру прийняття обраної професії як засобу самореалізації, усвідомлення своєї тотожності з відповідною професійною спільнотою і оцінку значущості членства в ній. Професійна ідентичність відображає концептуальне уявлення особистості про своє місце в професійній групі або спільноті, що містить певні ціннісні орієнтири, а також суб'єктивне переживання (позитивне або негативне) своєї професійної приналежності [1, с. 26-27]. Це дає підстави позиціонувати її в системі підготовки вчителів початкової школи як соціокультурний орієнтир, досягнення якого є суспільно значущою метою і запорукою майбутньої професійної успішності. Слід зауважити, що професійна ідентичність, відображаючи внутрішню цілісність і тотожність особистості, рівень її зрілості, визначає систему професійних цінностей і ідеалів, особливості світосприйняття, соціокультурну і професійну роль індивіда, спектр його потреб і способів їх реалізації, життєві плани і професійні очікування. Соціальна значущість перерахованих професійних атрибутів дає підстави розглядати формування професійної ідентичності як одне з головних завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Будучи інтегральною характеристикою особистості, професійна ідентичність виступає важливою передумовою особистісно-професійного становлення й професійної успішності вчителя. Як свідчать психологічні дослідження, від сформованості професійної ідентичності значною мірою залежить успішність оволодіння професією, входження особистості в професійну спільноту, задоволеність виконуваною діяльністю, емоційне самопочуття, прагнення до професійного самовдосконалення (Є.О. Клімов, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Мігіна, А.О. Деркач, О.В. Москаленко, Л.Б. Шнейдер, Л.І. Шутенко та ін.).

Розуміння науковцями важливого значення професійної ідентичності у структурі особистості педагога зумовило появу цілої низки психолого-педагогічних досліджень. Окремі аспекти становлення професійної ідентичності педагога розкриваються у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених питанням особистісно-професійного становлення вчителя: психології розвитку

особистості вчителя (І.Д. Бех, Г.А. Бордовський, І.Ф. Ісаєв, Є.А. Гришін, С.Д. Максименко, А.В. Мудрик, Д.Ф. Ніколенко, В.О. Сластьонін, В.Д. Шадриков і ін.); формування педагогічного мислення (О.С. Анісімов, Б.З. Вульфів, В.В. Давидов, М.М. Кашапов, Ю.М. Кулюткін, А.А. Орлов, М.М. Поташник, Л.Ф. Спирін, Г.С. Сухобська та ін.); структури педагогічної діяльності (С.І. Архангельський, В.І. Загвязинський, А.К. Маркова, О.П. Морозова та ін.); розвитку суб'єктності і професійно-педагогічної рефлексії (Г.І. Аксьонова, А.С. Белкін, В.Ф. Моргун, Т.А. Колишева, Л.В. Яковлева та ін.); самоактуалізації і професійного самовиховання вчителя (Є.В. Андрієнко, Р. Бернс, Є.Н. Волкова, С.Б. Єлканов, Н.І. Ісаєва, С.В. Васьковська, В.Н. Козієв, Ю.М. Орлов, Л.І. Рувинський та ін.); педагогічної і професійної свідомості (Г.В. Акопов, Л.А. Беляєва, С.А. Дніпров, С.Г. Косарецький, В.Н. Філіпов та ін.); становлення індивідуальності вчителя (Н.Є. Мажар, В.В. Грачов та ін.).

Дослідженнями професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, О.П. Сергєєнкова, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель та ін. Сутність власне професійної ідентичності розкривається в працях В.Л. Зликова, О.В. Винославської. Структурно-динамічний підхід до розкриття психологічної природи ідентичності започаткували М.Й. Боришевський, П.І. Ігнатенко, В.М. Павленко. До окремого напрямку можна віднести дослідження, присвячені питанням становлення професійної самосвідомості майбутнього вчителя (І.В. Вачков, В.М. Галузяк, О.М. Гріньова, В.Н. Козієв, В.П. Саврасов, В.А. Якунін та ін.), взаємозв'язку самосвідомості, професійної спрямованості і ціннісних орієнтацій студентів (В.Г. Калашніков), ролі самооцінки в процесі професійного самовизначення (С.Є. Рескіна), професійної ідентифікації як механізму розвитку самосвідомості студентів (В.О. Сластьонін, А.В. Гузь та ін.).

Проблема розвитку професійної ідентичності вчителя розглядалася також у декількох дисертаційних дослідженнях, виконаних протягом останніх років: усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності [10]; розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю [5]; психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи [7]. Зусилля дослідників спрямовуються на визначення структури, факторів, психологічних механізмів й етапів розвитку професійної ідентичності вчителя, з'ясування критеріїв, показників та рівнів її сформованості.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на етапі їх підготовки в педагогічному університеті поки що не виступали предметом спеціального дослідження. Існує необхідність у з'ясуванні структури професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи та психологічних особливостей розвитку окремих її компонентів на різних етапах підготовки студентів у педагогічному університеті.

Професійна ідентичність розуміється у сучасній психології як «результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляються в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, певну міру ототожнення-диференціації себе із Справою й Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [1, с. 114]. Професійна ідентичність розглядається також як «стійка професійно-ментальна система уявлень про себе і самовідчуттів, параметрами якої є константність (здатність до опору змінам) і адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів)» [2, с. 196]. У структурі професійної ідентичності можна виокремити три компоненти: когнітивний (Я-розуміння), афективний (Я-ставлення) і конативний (Я-поведінка). Дотримуючись цієї позиції, ми вважаємо, що ключовими в структурі професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи є компоненти, що характеризують когнітивний, афективний і поведінковий рівні інтеграції «професійного Я».

У процесі дослідження особливостей формування конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах їх підготовки ми орієнтувалися на раніше виокремлені критерії: сформованість професійної позиції і статус професійної ідентичності як рівневої характеристики професійного самовизначення студентів.

Діагностичним параметром сформованості професійної позиції студентів виступали показники ідентифікації ними себе з професійною роллю вчителя початкової школи. Діагностика міри ідентифікації студентами себе з професійною роллю здійснювалася за допомогою комплексу методик: методика М. Куна – «Хто Я?», «Колірний тест ставлень» Є.Ф. Бажіна і А. М. Еткінда, модифікація методики семантичного диференціалу Ч. Осгуда, проективна методика «Незавершені речення».

Результати, отримані за допомогою методики М. Куна «Хто Я?», представлені на рис. 1.

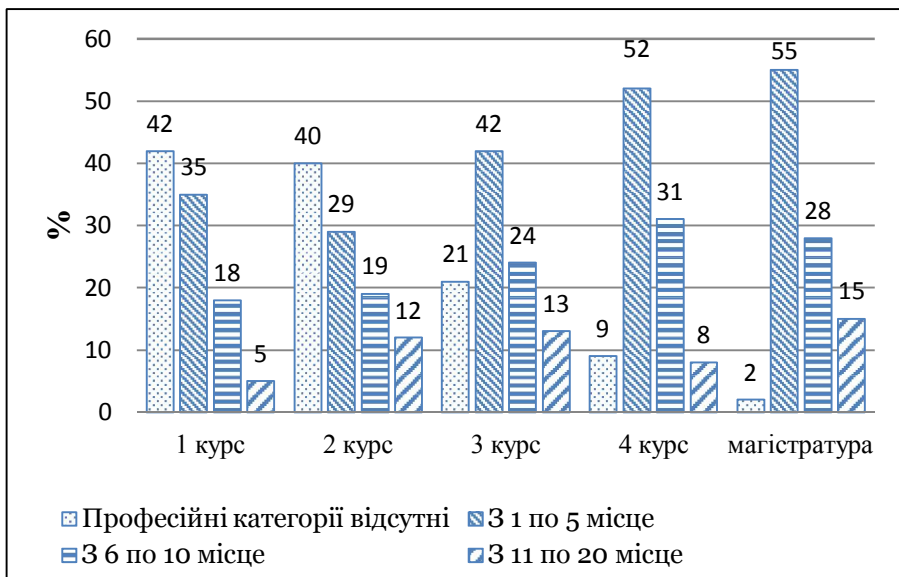


Рис. 1. Відсоткове співвідношення студентів різних курсів, які вжили професійні категорії на різних місцях ідентифікаційного списку (за методикою М. Куна «Хто Я?»).

На діаграмі вказане відсоткове співвідношення студентів різних курсів, які, відповідаючи на питання «Хто Я?», використали професійні категорії на різних місцях ідентифікаційного списку.

Отримані результати свідчать, що значна кількість першокурсників (42%) взагалі не використовує професійних категорій, відповідаючи на питання «Хто Я?». 35% студентів першого курсу вживають професійні категорії на перших місцях, тобто надають їм високого значення в структурі самоідентифікацій. У відповідях 23% першокурсників професійні категорії зустрічаються лише у другій половині списку. Середній показник професійної ідентифікації студентів першого курсу за методикою М. Куна становить 12 балів (рис. 2).

Таким чином, відповідно до результатів методики М. Куна, можна було б зробити висновок, що студентам першого курсу властивий низький рівень професійної ідентифікації, оскільки 42% студентів не ідентифікує себе з професійною роллю, а 23% називає професійні категорії на останніх місцях в ієрархії їх ідентифікацій. Однак такий висновок був би передчасним. Контент-аналіз відповідей студентів першого курсу свідчить, що вони ідентифікують себе передусім з соціальною роллю «студент». Ця категорія використовується

студентами всіх курсів, однак на першому курсі вона домінує. Це можна пояснити загальною соціальною ситуацією розвитку, характерною для першокурсників.

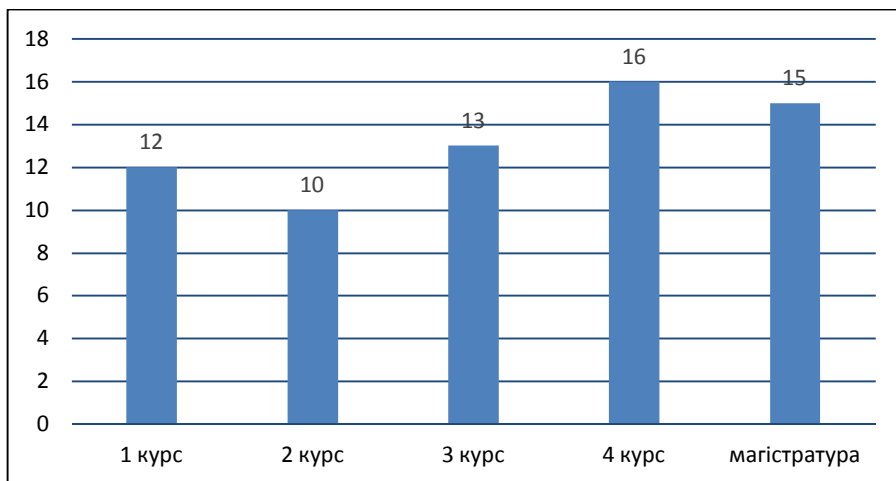


Рис. 2. Середні показники професійної ідентифікації студентів різних курсів (за методикою М. Куна «Хто Я?»).

Пройшовши конкурсний відбір і вступивши після тривогої хвилювань до університету, вчорашні старшокласники й абітурієнти отримують бажаний статус студента і можливість зарахувати себе до соціальної групи «студентство». Усвідомлення цього факту зазвичай супроводжується позитивними емоціями і прагненням відповідати новому статусу. Очевидно, саме тому для першокурсників характерний високий ступінь ідентифікації з соціальною роллю «студент», яка «затіняє» собою професійну роль.

Про високий рівень професійної ідентифікації студентів-першокурсників свідчать результати проективної методики – «Колірного тесту ставлень». Аналізуючи дані, отримані за допомогою цієї методики, ми прагнули з'ясувати, наскільки рангові значення категорії «Я» відрізняються від рангових значень категорій «Я як учитель початкової школи» і «Ідеальний учитель початкової школи». Величина цих розбіжностей свідчить про ступінь ідентифікації студентів з образом учителя початкової школи і образом ідеального вчителя початкової школи. Чим менші відповідні числові показники, тим більший ступінь відповідної ідентифікації. Виявилося, що для студентів першого курсу ці показники становлять 0,47 і 0,41 відповідно, що значно менше, ніж показники другого курсу (1,3) (рис. 3).

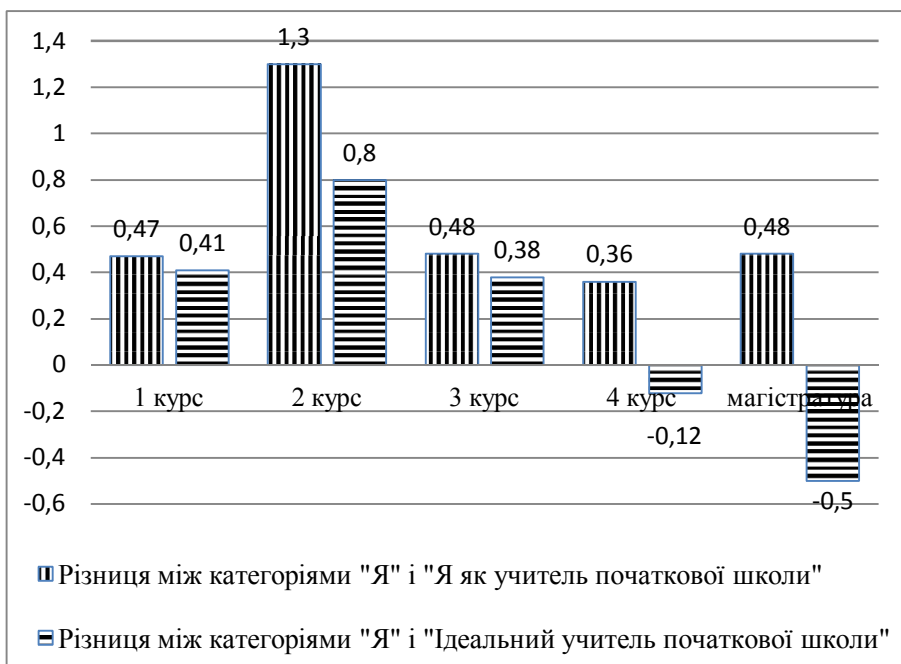


Рис. 3. Показники професійної ідентифікації студентів різних курсів (за методикою «Колірний тест ставлень»).

Аналіз результатів «Колірного тесту ставлень» і методики М. Куна «Хто Я?», отриманих на всіх курсах, свідчить, що вони дуже подібні. Для перевірки зв'язку між показниками професійної ідентифікації студентів за обома методиками ми провели кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона. Значення коефіцієнта лінійної кореляції між методиками «Хто Я?» і «Колірний тест ставлень» (оцінка категорії «Я як учитель початкової школи») представлені на рис. 4.

Отримані коефіцієнти кореляції свідчать про існування тісного зв'язку між результатами двох методик, одна з яких оцінює професійну ідентифікацію студентів на вербальному рівні, інша – на невербальному.

Про поступове підвищення протягом навчання в університеті рівня ідентифікації студентів з професійною роллю учителя початкової школи свідчать також результати, отримані за допомогою «Семантичного диференціалу» Ч. Остуда (рис. 5).

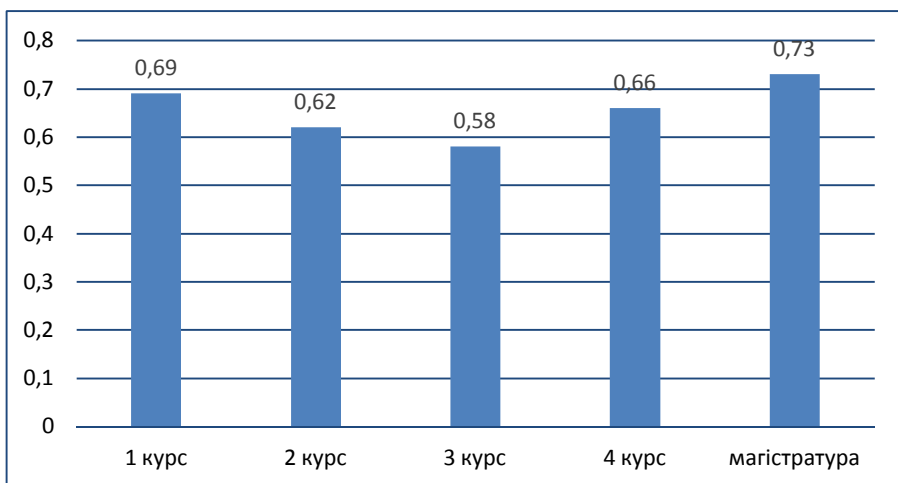


Рис. 4. Значення коефіцієнтів лінійної кореляції між показниками методик «Хто Я?» і «Колірний тест ставлень».

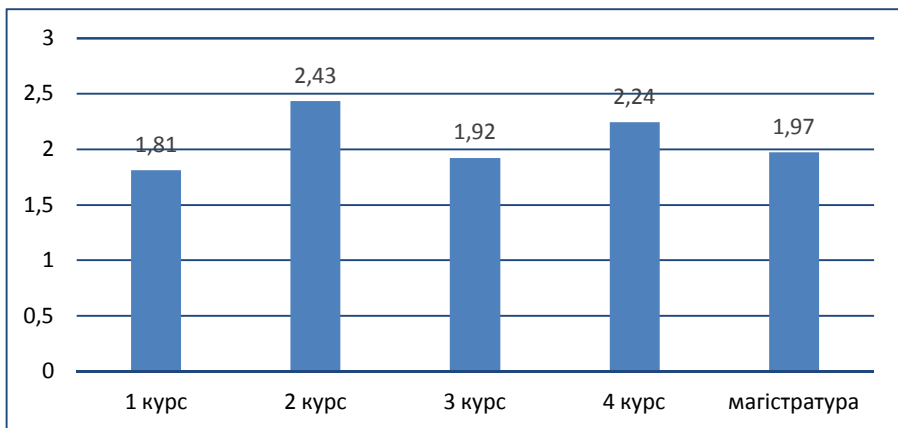


Рис. 5. Значення показника схожості (D) об'єктів «Я» і «Вчитель початкової школи» (за методикою «Семантичний диференціал»).

Як бачимо, показник D найменший на першому курсі, що свідчить про доволі високий ступінь ідентифікації першокурсниками себе з образом учителя початкової школи, яким вони його уявляють.

Під час дослідження ми також використовували проективну методику «Незавершені речення», яка дала змогу з'ясувати особливості ставлення студентів до майбутньої професії, а також наявність або відсутність у них конкретних об'єктів для ідентифікації у професійній сфері. Студентам різних курсів пропонувалося, зокрема,

закінчити речення «Діяльність учителя початкової школи для мене ...». Всі відповіді ми розподілили на три групи: «позитивне ставлення», «амбівалентне ставлення», «інші відповіді» (рис. 6). Серед позитивних були такі, наприклад, відповіді, як: «улюблена професія», «розкіш спілкування з дітьми», «спосіб самореалізації», «можливість займатися улюбленою справою», «те, що робить життя цікавим і змістовним» тощо. Як амбівалентні кваліфікувалися відповіді, що містили негативну або суперечливу оцінку професії, наприклад: «важка праця», «спосіб заробляти гроші», «нервова справа», «виглядає складною і обтяжливою», «не зовсім підходить», «цікава але дуже напружена і неспокійна» тощо. До «інших» зараховувалися відповіді, які не можна було однозначно кваліфікувати як позитивні чи амбівалентні.

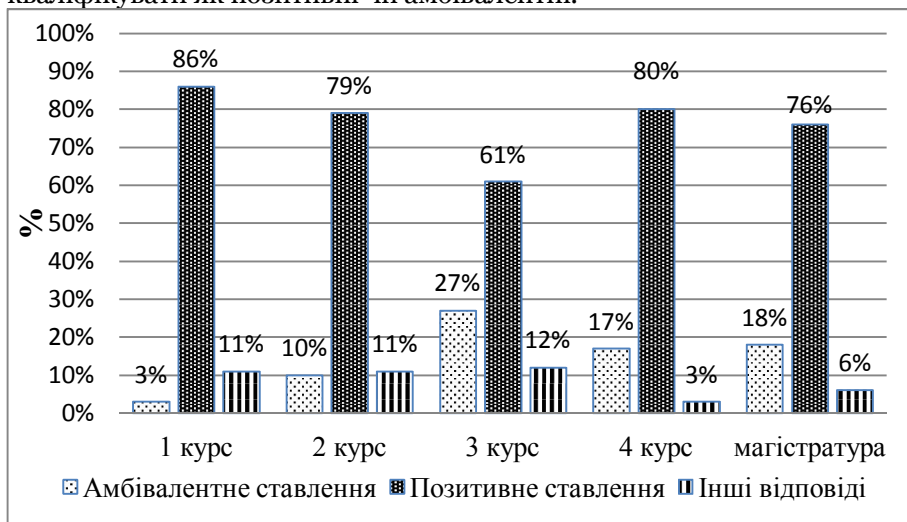


Рис. 6. Ставлення студентів різних курсів до діяльності вчителя початкової школи (за методикою «Незавершені речення»).

Як бачимо, 86% першокурсників висловили однозначно позитивне ставлення до діяльності вчителя початкової школи, що свідчить про емоційне прийняття професії та високий ступінь ідентифікації з професійною роллю.

Для того, щоб з'ясувати наявність або відсутність у студентів зразків для наслідування й професійної ідентифікації, їм було запропоновано закінчити речення «У професійній діяльності я хотіла(в) би бути схожою(им)...». Найчастіше першокурсники називають своїх учителів у початковій школі, а також батьків, педагогів основної і старшої школи. Об'єктами професійної

ідентифікації для них зазвичай виступають досвідчені вчителі, які володіють певним набором якостей (добрі, справедливі, чуйні, уважні, ерудовані, компетентні, креативні, розумні тощо). Водночас 34,2% першокурсників не назвали реальних об'єктів професійної ідентифікації (рис. 7). Закінчуючи речення «У професійній сфері я хотіла(в) би бути схожою(им)...», вони писали: «... ні на кого», «... не знаю», «... немає ідеалу», «хотіла би бути особливою, не схожою ні на кого».

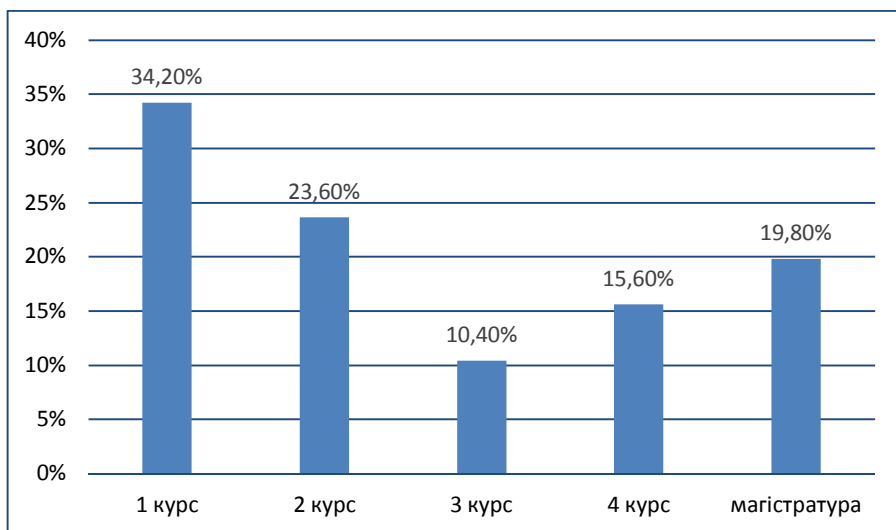


Рис. 7. Відсоток студентів різних курсів, у яких відсутній об'єкт професійної ідентифікації (за методикою «Незавершені речення»).

Таким чином, для студентів першого курсу характерна певна суперечність. З одного боку, діагностичні методики «Колірний тест ставлень» і «Семантичний диференціал» свідчать про високий ступінь професійної ідентифікації першокурсників, а з іншого боку, у значної частини з них відсутній об'єкт професійної ідентифікації. На наш погляд, це значною мірою зумовлено тим, що першокурсники поки що поверхово розуміють сутність професії вчителя початкової школи і сприймають її переважно на основі власного життєвого досвіду та соціальних стереотипів. Можна припустити, що подальше вивчення психолого-педагогічних і фахових дисциплін, проходження педагогічної практики приведуть до змін у професійній ідентичності студентів. З набуттям більш об'єктивної інформації про особливості професійної діяльності вчителя початкової школи та власну відповідність її вимогам самосвідомість студента може вступити у

суперечність з раніше сформованим емпірично-інтуїтивним, ідеалізованим образом професії. З одного боку, першокурсники високо оцінюють свої професійні здібності, з іншого боку, вони тільки розпочинають свій професійний розвиток і тому недостатньо об'єктивно розуміють особливості професії і професійні вимоги, а тому їх професійний Я-образ і самооцінка не зовсім адекватні. Коли це стає очевидним для студентів, у них виникає стан кризи професійної ідентичності, що ми спостерігаємо на другому і частково на третьому курсах.

На перший погляд, рівень професійної ідентифікації студентів другого курсу нижчий, ніж у студентів першого курсу: середній показник професійної ідентифікації першокурсників за методикою М. Куна «Хто Я?» становить 12, другокурсників – 10. Однак, як засвідчило застосування критерію Стьюдента, ці відмінності не досягають рівня статистичної значущості. Тим не менше, рівень професійної ідентифікації студентів другого курсу за низкою показників відрізняється від рівня студентів першого курсу. Так, на другому курсі порівняно з першим менший відсоток студентів, які, відповідаючи на питання методики М. Куна «Хто Я?», вжили професійні категорії серед перших п'яти відповідей (29% проти 35%). Водночас серед другокурсників більше, ніж серед першокурсників, тих, хто вжив професійні категорії лише у другій половині списку (12% проти 5%). Результати «Колірного тесту ставлень» також свідчать про зниження рівня професійної ідентифікації другокурсників, порівняно з першокурсниками. Так, різниця між показниками «Я» і «Я як учитель початкової школи» на другому курсі є найбільшою і становить (0,83). Зростає також різниця між показниками «Я» і «Ідеальний учитель початкової школи», яка становить 0,39. Це свідчить про збільшення дистанції між «Я» і професією у самосвідомості студентів другого курсу і, відповідно, деяке зменшення рівня професійної самоідентифікації. Цю тенденцію підтверджують також результати методики «Семантичний диференціал». Значення показника схожості об'єктів «Я» і «Вчитель початкової школи» на другому курсі становить 2,43, у той час як на першому – 1,81.

Вивчаючи трансформації конативного компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи, ми звертали увагу також на динаміку їх статусів професійної ідентичності. З цією метою використовувався розроблений А.А. Озерною опитувальник «Професійної ідентичності», який дав змогу з'ясувати співвідношення на різних курсах чотирьох статусів професійної ідентичності: досягнутої, дифузної, передвизначеної і мораторію. Отримані результати представлені на рис. 8.

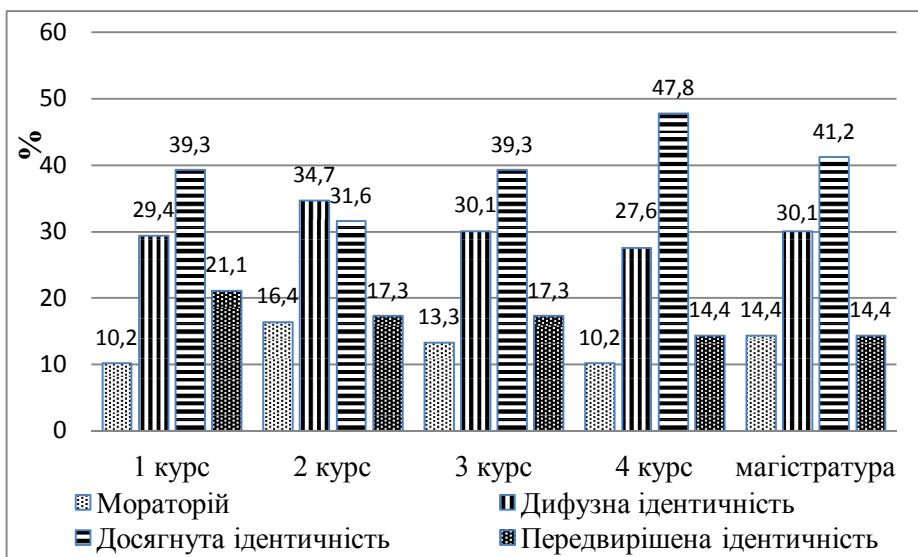


Рис. 8. Статуси професійної ідентичності студентів різних курсів (за методикою «Професійна ідентичність» А. Озерної).

Як бачимо, для 39,3% першокурсників, властивий досягнутий статус професійної ідентичності. Такі студенти мають цілісний образ професії учителя початкової школи і себе як її майбутнього представника, визначені професійні плани, бачать своє майбутнє у рамках обраної спеціальності, вважають, що їх особистісні якості, знання та уміння допоможуть стати професійно успішними. Такі студенти мотивовані працювати за своєю спеціальністю, займають активну професійну позицію.

Водночас для значної кількості першокурсників (29,4%) характерний статус дифузної професійної ідентичності. Вони мають дещо розпливчасті, нестійкі уявлення про професію вчителя початкової школи і про себе як фахівця, у них невизначені професійні плани, відсутня впевненість щодо майбутнього місця роботи. Водночас вони не відчувають у зв'язку з цим певного дискомфорту і не відчувають потреби у пошуках власної професійної ідентичності.

Згідно з отриманими нами результатами, для 21,1% першокурсників властивий статус передвирішеної професійної ідентичності. Такі студенти зробили професійний вибір не самостійно, а, як правило, під впливом батьків або інших референтних осіб. Вони мають уявлення про майбутню професію, але ці уявлення зазвичай є нормативними і запозиченими ззовні. Суб'єктивний образ професії у таких студентів може бути досить повним, цілісним і стабільним, але

він не є результатом власних роздумів і свідомих рішень. Уявлення таких студентів про професію і себе як майбутнього вчителя початкової школи – результат не самостійних пошуків і оцінок, а некритичного засвоєння поглядів значущих осіб, пасивного сприйняття поширених у суспільстві стереотипних уявлень про вчителя початкової школи. Важливо, що такі студенти, як правило, не відчують дискомфорту, задоволені своїм професійним статусом і не бачать необхідності щось змінювати.

Лише у 10,2% студентів першого курсу виявлено статус мораторію. Такі студенти відчують потребу в зміні себе, своїх якостей для успішної майбутньої професійної кар'єри, або приходять до висновку, що обрана спеціальність їм не зовсім підходить, але не знають, що далі робити. Вони мають невизначені плани на професійне майбутнє, в зв'язку з чим їхня успішність і самооцінка знижується. Водночас студенти намагаються вийти з кризи, перебувають у стані активного пошуку власної ідентичності, прагнуть визначитися з професійними цінностями й планами.

На другому курсі загальне співвідношення статусів професійної ідентичності дещо змінюється: досягнута ідентичність – 31,6%, дифузна ідентичність – 34,7%, передвирішена ідентичність – 17,3%, мораторій – 16,4%. Водночас зменшується відсоток студентів з передвирішеним статусом професійної ідентичності (з 21,1% до 17,3%). Насамперед, варто звернути увагу на менший у порівнянні з першим курсом відсоток студентів з досягнутою професійною ідентичністю (31,6%) і більший – з дифузною ідентичністю (34,7%) та мораторієм (16,4%). На другому курсі порівняно з іншими етапами підготовки спостерігається найбільший відсоток студентів з дифузним статусом професійної ідентичності. Така динаміка свідчить про наростання кризових явищ у розвитку професійної ідентичності студентів, спричинених, ймовірно, поглибленням і уточненням у процесі навчання уявлень про особливості та функції діяльності вчителя початкової школи. Дещо ідеалізовані професійні уявлення першокурсників вступають у суперечність з отриманою інформацією про специфіку, труднощі і вимоги майбутньої професії, що спричинює у багатьох студентів сумніви щодо правильності професійного вибору і тривогу щодо власного професійного майбутнього.

На третьому курсі загальна картина дещо поліпшується: досягнута ідентичність виявлена вже у 39,3% студентів, дифузна ідентичність – у 30,1%, передвирішена ідентичність – у 14,4%, мораторій – у 13,3%. Таким чином, спостерігається тенденція до виходу з кризи професійної ідентичності, характерної для попереднього етапу. Можна припустити, що завдяки глибшому знайомству з

особливостями, функціями і завданнями діяльності вчителя початкової школи у студентів формується більш адекватне уявлення про себе як фахівця та свої професійні можливості, більш адекватним стає рівень професійних домагань. Значною мірою цьому сприяє педагогічна практика, під час якої студенти отримують змогу оцінити себе у ролі вчителя та впевнитися у правильності свого професійного вибору.

На четвертому курсі спостерігається продовження позитивної тенденції розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи: збільшується відсоток студентів з досягнутою ідентичністю (з 39,3% до 47,8%), водночас зменшується кількість студентів з дифузною ідентичністю (з 30,1% до 27,6%) і статусом мораторію (з 13,3% до 10,2%). На четвертому курсі порівняно з іншими курсами спостерігається найбільший відсоток студентів з досягнутим статусом професійної ідентичності. Це свідчить про загальний прогрес в особистісно-професійному становленні студентів, який стосується уточнення й деталізації професійного Я-образу, посилення професійної спрямованості та ідентифікації з роллю учителя початкової школи.

Однак на етапі магістратури ситуація дещо змінюється. Спостерігається зменшення відсотку студентів з досягнутою ідентичністю (з 47,8% до 40,7%) і збільшення – з дифузною ідентичністю (з 27,6% до 30,1%) і мораторієм (з 10,2% до 14,4%). Це свідчить про виникнення певної кризи у формуванні професійної ідентичності студентів, зумовленої, на наш погляд, завершенням періоду професійної підготовки і посиленням тривожності щодо свого професійного майбутнього. У багатьох студентів виникають тривожні очікування щодо перспектив працевлаштування, достатності засвоєних професійних умінь і навичок, можливості досягнення в майбутньому професійного успіху тощо. У частини студентів це призводить до невизначеності професійних планів і орієнтацій, зниження професійної самооцінки та мотивації навчання, що в підсумку проявляється у зміні статусу професійної ідентичності.

Таким чином, спостерігається така загальна картина трансформації статусів професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи у процесі їх професійної підготовки. На першому курсі найбільш поширеними є статуси досягнутої і дифузної професійної ідентичності. Порівняно високий рівень професійної ідентифікації першокурсників швидше за все можна розцінювати як продовження шкільної ідентифікації, що поступово трансформується до кінця першого року навчання в академічну студентську. Для першого курсу характерний високий рівень пізнавальної активності

студентів, ентузіазм, пов'язаний зі вступом в університет і набуттям нового соціального статусу. Навчання в університеті приносить нові враження, першокурсники, як правило, із задоволенням сприймають нову інформацію про майбутню професію, внаслідок чого підвищується рівень їх професійної ідентичності. Однак на другому році навчання починають наростати кризові явища в розвитку професійної ідентичності: відсоток студентів з статусом досягнутої ідентичності знижується і одночасно росте кількість студентів, які знаходяться в стані дифузної ідентичності. Це можна пояснити тим, що в процесі поглиблення й уточнення уявлень про професію вчителя початкової школи деякі студенти ставлять під сумнів правильність свого професійного вибору. На третьому році навчання криза долається і протягом третього-четвертого курсів відбувається поступове підвищення рівня ідентифікації студентів з майбутньою професією. На етапі магістратури знову виникає криза професійної ідентичності – збільшується відсоток студентів, які знаходяться в статусі мораторію і дифузної ідентичності.

Емпіричні дані про динаміку статусів професійної ідентичності свідчать про те, що найбільший відсоток студентів, які знаходяться в статусі мораторію, приходить на другий курс і магістратуру. Варто звернути увагу на порівняно незначну динаміку протягом навчання кількості студентів з передвизначеним статусом професійної ідентичності, який в середньому становить біля 17%. Хоча й спостерігається деяке зменшення їх кількості, виявлені зміни не досягають рівня статистичної значущості. Ймовірно, це зумовлюється тим, що такі студенти задоволені своїм професійним Я-образом і не відчують потреби у зміні професійних поглядів, планів і установок, хоча вони й не є результатом їх самостійних пошуків і виборів. Вони намагаються відповідати сформованому у суспільній свідомості образу вчителя початкової школи, сприймаючи його як професійний орієнтир.

Таким чином, процес формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи можна описати через зміну статусів професійної ідентичності. За час навчання в університеті може відбуватися зміна одного статусу на інший. Причому, цей процес має нелінійний характер. Пік розвитку професійної ідентичності припадає на перший і четвертий, спади – на другий і п'ятий курси. Необхідно зазначити, що професійна ідентичність – це складний, інтеграційний психологічний феномен, який пов'язаний з активністю самовизначення особистості і її загальною зрілістю [11]. На думку А.А.Озерної, деяке зниження рівня професійної ідентичності студентів протягом навчання в університеті може бути свідченням позитивної

тенденції – підвищення особистісної зрілості і свідомості професійного самовизначення майбутніх фахівців [6].

Аналіз наукової літератури з проблем формування професійної ідентичності свідчить, що її становлення практично завжди має кризовий характер і супроводжується виникненням різного роду кризових явищ. Проблема криз на різних рівнях професійної діяльності розглядається у працях Е. Ф. Зеєра, Є. О. Климова, А. К. Маркової, Є. Ю. Пряжникова, Е.Е. Симанюк та ін. Кризи професійного самовизначення – це нетривалі за часом періоди кардинальної перебудови професійної свідомості і структури суб'єкта діяльності, що супроводжуються зміною вектору професійного розвитку [9]. Е. Ф. Зеєр основними кризами професійного самовизначення на етапі навчання у ЗВО вважає кризу вибору професії, кризу учбово-професійних орієнтацій, кризу професійних експектацій і ненормативні кризи [4].

Для вивчення специфіки й інтенсивності кризових переживань майбутніх учителів початкової школи у процесі їх підготовки в університеті ми використали «Анкету кризових переживань» В. Р. Манукян [3]. З її допомогою були з'ясовані особливості й інтенсивність кризових переживань майбутніх учителів початкової школи на різних етапах професійної підготовки і розвитку професійної ідентичності. Виявилось, що найбільш актуальними переживаннями студентів усіх курсів є занепокоєння з приводу втрачених можливостей (6,32), труднощі розподілу часу і сил між різними сферами життєдіяльності (5,74), почуття невизначеності майбутнього (5,28) і відчуття сильної втоми (5,08). Слід зазначити, що занепокоєння з приводу нереалізованих можливостей є актуальним для студентів упродовж усього періоду навчання в університеті. Показник, що відображає неможливість задоволення двох однаково важливих потреб (загальнопсихологічна ознака кризи), знаходиться на середньому рівні (4,72). Середній бал кризових переживань студентів усіх курсів склав 3,87, що свідчить про порівняно невисоку інтенсивність кризових переживань в цілому по вибірці.

Першокурсників найбільше турбують переживання, пов'язані з труднощами визначення перспектив розвитку, а також з необхідністю адаптації до нових соціальних умов, труднощі самоорганізації, розподілу часу і сил між різними сферами життя. Зміна соціального статусу та соціальної ситуації розвитку актуалізує у першокурсників переживання, пов'язані з «Я-образом», які є найбільш інтенсивними в порівнянні з іншими курсами. Першокурсники інтенсивніше, ніж студенти старших курсів, переживають почуття самотності і переосмислюють свій Я-образ в нових соціальних умовах. Проте, в

порівнянні з старшокурсниками, вони більш упевнені в правильності власного професійного вибору, з великим інтересом ставляться до свого професійного майбутнього.

На другому курсі, в порівнянні з першим, середня інтенсивність кризових переживань дещо знижується, але в той же час посилюються переживання, пов'язані з професійним самовизначенням: розбіжності між очікуваннями і набутих у процесі навчання новим баченням професії, труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому, розчарування в обраній професії. Наростає тривожність щодо власного професійного майбутнього і знижується впевненість в правильності професійного вибору. Це свідчить про початок кризи професійної ідентичності, спричиненої невідповідністю між початковими дещо ідеалізованими уявленнями студентів про майбутню професію і новою, отриманою у процесі навчання інформацією про специфічні особливості, функції та труднощі діяльності вчителя початкової школи.

До третього курсу актуальність переживань, пов'язаних з проблемою самовизначення, дещо знижується. Значимо менше турбують третьокурсників переживання втрачених можливостей, знижуються також переживання конфлікту однаково значущих цілей і напрямів розвитку. Крім того, знижується загальне відчуття втоми. Водночас залишаються значимими переживання невизначеності і непередбачуваності майбутнього. Підвищення вимог до самостійності, самоорганізації, пов'язаних з усвідомленням необхідності планування життєвого шляху, також є предметом переживань студентів третього курсу. Переживання, пов'язані з професійним самовизначенням, не є особливо актуальними для студентів третього курсу.

На четвертому курсі триває зниження середньої інтенсивності всіх кризових переживань, що свідчить про загалом безконфліктний характер особистісно-професійного розвитку студентів на цьому етапі.

На етапі магістратури середня інтенсивність переживань студентів підвищується. Кількість і інтенсивність кризових переживань у порівнянні з першокурсниками нижчі, але вищі, ніж у третьокурсників. Основними переживаннями є усвідомлення втрачених можливостей, зростає інтенсивність переживань невизначеності майбутнього, труднощів визначення напрямів розвитку в майбутньому, що свідчить про підвищення актуальності для студентів проблем планування майбутнього життєвого і професійного шляху. Важливими для студентів магістратури залишаються труднощі розподілу сил і часу між різними сферами життєдіяльності, а також відчуття сильної втоми. На цьому етапі у зв'язку з наближенням закінчення навчання в університеті актуалізуються питання

професійного самовизначення студентів. На статистично значимому рівні зростає інтенсивність переживання невідповідності очікувань і набутого в процесі навчання бачення професії, наростає розчарування в професії, відчуття власної некомпетентності.

Таким чином, дослідження особливостей кризових переживань, які супроводжують становлення професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи на різних етапах навчання в університеті, свідчить, що найгостріше вони переживають занепокоєння з приводу втрачених можливостей, труднощі розподілу часу і сил між різними сферами життя, а також занепокоєння з приводу невизначеності майбутнього. Переживання студентів мають свої особливості залежно від етапу професійної підготовки. Зміна соціального статусу і соціальної ситуації розвитку ініціюють у першокурсників переживання, пов'язані з Я-образом, які є найбільш інтенсивними в порівнянні з іншими курсами. Показник загальнопсихологічної ознаки кризи також найбільш високий у студентів першого курсу.

На другому курсі на тлі деякого зниження середньої інтенсивності кризових переживань посилюються переживання, пов'язані з проблемами професійного самовизначення: розчарування в обраній професії, розбіжності між очікуваннями і набутих у процесі навчання новим баченням професії, труднощі визначення напрямів розвитку в майбутньому. До третього курсу інтенсивність кризових переживань загалом знижується. Третьокурсників продовжує турбувати невизначеність, непередбачуваність майбутнього. На п'ятому курсі актуалізуються проблеми самоорганізації і планування життєвого шляху, посилюються переживання щодо свого професійного майбутнього: зростає тривожність, переживання невідповідності очікувань і набутого в процесі навчання бачення професії, підвищується розчарування в професії, відчуття власної некомпетентності, послаблюється впевненість у правильності професійного вибору, знижується оцінка можливостей самореалізації.

Отримані нами результати загалом узгоджуються з висновками інших дослідників, які теж виявили тенденцію до зниження рівня професійної ідентичності студентів на другому курсі [8]. Т.К. Піддубна зазначає, що на першому і другому курсах більшою мірою, ніж на старших, спостерігається часткова дезінтеграція Я студентів. Це знаходить вияв у посиленні почуття невдоволеності собою, схильності неприйняття себе як «особистості».

Результати методики «Незавершені речення» свідчать, що порівняно з першим курсом на другому збільшується відсоток студентів, які мають об'єкт професійної ідентифікації і зменшується кількість тих, у кого такий об'єкт відсутній (23,6%). Порівняно з

першим курсом суттєво змінюється також ставлення друтокурсників до професійної діяльності вчителя початкової школи. Так, продовжуючи речення «Діяльність учителя початкової школи для мене ...», студенти другого курсу запропонували менше, ніж першокурсники, відповідей, які ми віднесли до позитивних.

Отримані нами результати свідчать, що криза професійної ідентичності продовжується частково і на третьому курсі, хоча й намічається певний «перелом» і тенденція до виходу з неї. Так, за результатами методики М. Куна збільшується середній показник професійної ідентифікації студентів (до 13 балів). Відсоток студентів, які, відповідаючи на питання «Хто Я?», взагалі не вживали категорій, пов'язаних з майбутньою професійною роллю, значно нижчий, ніж на першому і другому курсах (21%). Водночас до 42% збільшилася кількість студентів, які називали професійні категорії на початку списку, з 1 по 5 позицію.

Результати, отримані за допомогою методики «Колірний тест ставлень», також свідчать про підвищення рівня професійної ідентифікації студентів на третьому курсі: різниця між категоріями «Я» і «Я як учитель початкової школи» становить лише 0,48, а між категоріями «Я» і «Ідеальний учитель початкової школи» – 0,38. Про тенденцію зближення на третьому курсі «Я-образу» студентів і «образу вчителя початкової школи» свідчать також результати методики семантичного диференціалу. Якщо на другому курсі показник D схожості об'єктів «Я» і «Вчитель початкової школи» становить 2,43, то на третьому курсі – 1,92.

Водночас, відповідно до результатів методики «Незавершені речення», на третьому курсі дещо знижується кількість студентів, які висловлюють позитивне ставлення до майбутньої професії, і збільшується відсоток тих, хто ставиться до неї амбівалентно. При цьому, однак, підвищується ступінь задоволеності студентів своїми успіхами у навчанні і знижується до 10,4% відсоток студентів, які вказують на відсутність у себе об'єктів професійної ідентифікації. Все це свідчить про поглиблення і розширення знань третьокурсників про професію учителя початкової школи, її функції, особливості та вимоги, власну відповідність цим вимогам, що виступає основою для формування більш адекватної професійної самооцінки та підвищення рівня професійної ідентичності загалом.

Згідно з отриманими нами результатами, на четвертому курсі спостерігається більш сприятлива ситуація з розвитком професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи. Так, відповідаючи на питання «Хто Я?» методики М. Куна, 52% студентів четвертого курсу вживали професійні категорії на перших п'яти позиціях списку,

31% – на позиціях з 6 по 10. Лише 8% студентів взагалі не вжили у своїх відповідях понять, пов'язаних з їх майбутньою професійною роллю. Середній показник професійної ідентифікації студентів четвертого курсу за методикою М. Куна «Хто Я?» становить 16 балів.

Відповідно до результатів «Колірного тесту ставлень», різниця між категоріями «Я» і «Я як учитель початкової школи» становить всього лиш 0,36 б., що свідчить про зближення «Я-образу» і образу майбутньої професії на емоційному рівні. За методикою «Семантичний диференціал» значення показника схожості об'єктів «Я» і «Вчитель початкової школи» на четвертому курсі становить 2,24, що дещо більше, ніж на третьому курсі, але менше, ніж на другому.

Результати методики «Незавершених речень» свідчать, що на четвертому курсі підвищується відсоток студентів, які висловлюють позитивне ставлення до професійної діяльності вчителя початкової школи. Якщо на третьому курсі таких студентів було 61%, то на четвертому – вже 80%. Варто звернути увагу також на порівняно незначний відсоток серед студентів четвертого курсу тих, у кого відсутній об'єкт професійної ідентифікації (15,6%). Багато студентів, закінчуючи речення «У професійній діяльності я хотіла(в) би бути схожою(им) на...», окрім загальних об'єктів («вчителя, якого поважають», «майстра своєї справи», «авторитетного педагога» тощо), називали конкретних учителів і викладачів, з яких беруть приклад. Загалом, отримані результати свідчать, що на четвертому курсі суттєво підвищується рівень професійної ідентифікації студентів.

Дещо неочікувані результати отримані нами щодо розвитку професійної ідентичності студентів на етапі магістратури. Можна було б очікувати, що тенденція підвищення рівня професійної ідентичності студентів буде тривати і на етапі магістратури, але наші результати свідчать про інше: спостерігається навіть деяке зниження показників. Середній показник професійної ідентифікації (за методикою М. Куна «Хто Я?») тут становить 15. Він виявився дещо нижчим у порівнянні з показником четвертого курсу (16) через те, що збільшилася кількість студентів, які, відповідаючи на питання «Хто Я?», назвали професійні категорії лише на позиціях з 11 по 20. Водночас якісний аналіз відповідей свідчить, що студенти магістратури досить чітко усвідомлюють свою професійну роль і ідентифікують себе з нею.

Згідно з результатами методики «Колірний тест ставлень», різниця між категоріями «Я» і «Я як учитель початкової школи» у студентів магістратури становить 0,48 балу, що свідчить про високий рівень ідентифікації з професійною роллю і професійною позицією. Варто звернути увагу на те, що різниця між категоріями «Я» і «Ідеальний учитель початкової школи» на етапі навчання в

магістратурі набуває від'ємного значення (-0,5). Тобто, образ «Ідеального вчителя початкової школи» викликає у студентів більш позитивне ставлення, ніж «Я-образ». Це свідчить про те, що студенти переживають певне особистісне незадоволення і шукають свій ідеал у професійній сфері. Професійні еталони стають важливими критеріями самооцінки студентів, а образ ідеального вчителя отримує більш позитивну оцінку, ніж образ Я-реального.

Результати, отримані за допомогою методики «Семантичний диференціал», свідчать про певне зменшення у студентів магістратури розриву між «Я-образом» і «Образом вчителя початкової школи» (D становить 1,97). Це свідчить про певне посилення ідентифікації студентів з професійною роллю.

Водночас, відповідно до результатів методики «Незавершених речень», порівняно з четвертим (15,6%) дещо збільшується кількість студентів магістратури, які вказують на відсутність у себе об'єктів професійної ідентифікації (19,8%). Крім того, на етапі магістратури дещо зменшується (хоча й залишається доволі високим) відсоток студентів, які висловлюють позитивне ставлення до професії. Отже, розвиток професійної ідентичності студентів магістратури має дещо суперечливий характер: за одними показниками спостерігається позитивна динаміка, за іншими – певний регрес.

Отримані результати свідчать, що розвиток професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи протягом навчання в університеті не відбувається по рівномірній висхідній лінії, яка весь час зростає і на етапі магістратури досягає найвищої точки. Студенти магістратури – вже майже сформовані вчителі, багато з яких працює за спеціальністю, і вони мають право вважати себе фахівцями з вищою освітою. Можна було б очікувати ще більшого посилення їх професійної ідентифікації, отождолення себе з професійною роллю вчителя початкової школи. Однак цього не відбувається в тій мірі, на яку можна було б очікувати.

Узагальнення отриманих результатів дає підстави зробити певні висновки щодо розвитку конативного компоненту професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи протягом їх навчання в університеті:

по мірі навчання в університеті поступово зростає рівень ідентифікації студентів з професією, однак цей процес є нерівномірним;

найвищий рівень професійної ідентифікації студентів спостерігається на четвертому курсі, а його зниження – на другому курсі і етапі магістратури, що дає підстави говорити про дві стадії кризи професійної ідентифікації, кожна з яких має свої особливості і чинники виникнення.

Література

1. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
2. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 43. – Вінниця, 2015. – С. 192-197.
3. Головей Л. А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей, М.В. Данилова, Л.В. Рыкман, М.Д. Петраш, В.Р. Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А. Александрова. – СПб. : Нестор-История, 2015. – 336 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. – М., 2005. – 336 с.
5. Лукіянчук А. М. Розвиток професійної ідентичності у майбутніх молодших спеціалістів педагогічного профілю : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Лукіянчук. – Луцьк : Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. – 23 с.
6. Озерина А.А. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов бакалавриата / А.А.Озерина // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – Волгоград, 2011. – С. 112-114.
7. Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. М. Павлюк. – Київ, 2010. – 20 с.
8. Поддубная Т.К. Когнитивный компонент самосознания в процессе профессионализации / Т. К. Поддубная. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2000. – 129 с.
9. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э.Сыманюк. – Воронеж, 2004. – 320 с.
10. Тороп К.С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / К.С. Тороп. – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2008. – 18 с.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

К. Ю. Подуфалова

У сучасному світі, де зникає потреба в здобутті професії один раз на все життя, і актуалізуються питання неперервної освіти, професійної мобільності, міждисциплінарних та полікультурних зв'язків, зростають наукові запити на осмислення феноменів, пов'язаних з професійною відповідальністю фахівця. Поняття відповідальності – особистісної, громадянської, професійної перетинається в семантичному полі з поняттями честі й гідності, порядності й благородства. Не випадково історія знає чимало «Кодексів честі», розроблених представниками певних соціальних верств і спільнот – лицарські кодекси, кодекси мореплавців, самураїв, торговців тощо. Лише за останнє десятиліття оновилися традиційні і були задекларовані нові «кодекси честі» професіоналів – учителів, лікарів, юристів, держслужбовців, науковців.

Сьогодні прийнято вести мову про професійну етику лікаря, журналіста, військового, юриста і т. п., адже в сучасному нестабільному світі перед фахівцями різних сфер і галузей діяльності все частіше виникають моральні колізії, розв'язати які, спираючись винятково на професійні знання, неможливо. Тому творці різного роду етичних кодексів, так званих «кодексів честі» мають на меті щонайперше формулювання й упровадження у професійне середовище норм корпоративної етики, які регламентують способи розв'язання різного роду морально-етичних проблем і суперечливих ситуацій, допомагають запобігти зловживанню службовим становищем у різних сферах професійної діяльності.

Сучасні кодекси професійної етики є свого роду доповненням законодавчих актів, котрі регламентують діяльність фахівців соціально значущих професій – лікаря, вчителя, судді, журналіста і т. п. Оскільки правове регулювання будь-якої діяльності має свої межі і не спроможне охопити увесь спектр ймовірних ситуацій, що можуть виникнути у визначеній сфері, такі «кодекси честі» виступають доповненням до чинного законодавства в аспекті правил суто корпоративної етики, – з одного боку, а з іншого – стають механізмом приведення до «спільного знаменника» різних (часто – діаметрально протилежних) поглядів фахівців на одну й ту саму проблему (приміром, у виборі лікарями стратегії лікування хворого або в побудові адвокатами лінії захисту обвинуваченого в суді, або ж у виборі педагогами методів навчання дітей з особливими освітніми потребами).

Цього можна досягнути за рахунок формалізації моральних ідеалів, на яких базується та чи інша професійна діяльність, перетворивши їх на корпоративні принципи та норми: адже навіть поняття «чинити по совісті» у фахівців із приблизно однаковим рівнем освіти і досвіду може різнитися, а велика соціальна значущість деяких професій передбачає і високий рівень відповідальності перед суспільством представників цих професій.

Реформи освіти, здійснювані фактично в усіх країнах світу в останні роки, пов'язані з технологізацією і виробленням нових підходів до навчання, розумінням нової місії педагога в освітньому процесі актуалізували потребу у вчителях з високим рівнем професійної відповідальності.

У 2012 році в Україні було розроблено проект «Етичного кодексу українського педагога», який був покликаний систематизувати та закріпити єдину систему норм і правил моралі в усіх видах діяльності педагога, чинних по всій території країни. Аналіз цього документу показує, що в ньому прописані основні принципи педагогічної етики, зокрема «творення блага, автономності педагога, домінування інтересів учня, чесності й порядності» [5]. Документ, який ще не мав юридичної сили, швидко поширився в освітянському середовищі, адже в ньому були прописані не лише обов'язки, а й права вчителя і певні застереги щодо встановлення дружніх стосунків із учнями та їхніми батьками, а також окреслене коло питань, що стосуються професійної відповідальності вчителя: так, приміром, учитель не повинен «виконувати протикультурну, аморальну, неправомірну діяльність», «втрачати почуття міри і самовладання», ... «не повинен брати і давати хабарі», використовувати «майно освітнього закладу для особистих потреб». Працівники освіти «не повинні принижувати честь і гідність учнів ні за яких обставин», зобов'язані «справедливо і об'єктивно оцінювати роботу» і вимагати знань «позитивно і обґрунтовано». Учителів також пропонується «зберігати в таємниці інформацію, отриману від учнів, за винятком передбачених законодавством випадків, не розголошувати висловлену дітьми думку про своїх батьків або думку батьків про дітей». Особливо підкреслюється, що «стосунки учителів з батьками не повинні робити впливи на оцінку особи і досягнень» [там само]. Подібного роду документи були розроблені й ухвалені на початку ХХІ століття фактично в усіх розвинених країнах світу. Як бачимо, особливі акценти ставляться на особистісну й професійну відповідальність учителя, яка стає підґрунтям професійної етики і педагогічної майстерності. Тому вважаємо за доцільне детально проаналізувати

поняття «професійна відповідальність учителя» і окреслити можливі шляхи її формування на етапі здобуття вищої професійної освіти.

Сутність категорії «відповідальність» виражається в тому, що вона в найбільш узагальненому вигляді розкриває основні сторони необхідності відповідати за власні дії та поведінку як багатопланового морального феномену. Теоретичний аналіз цього феномену передбачає визначення змісту категорії відповідальності і виявлення особистісних форм її прояву, тобто тих ситуативних реакцій і поведінкових моделей, притаманних людині, фахівцю, зокрема педагогові, які свідчать про наявність або навпаки відсутність у неї відповідальності. Зміст цієї категорії виступає як єдність об'єктивного й суб'єктивного. Взаємодія об'єктивного і суб'єктивного реалізує взаємозв'язок категорії відповідальності з категоріями «обов'язок», «совість», «честь», «гідність». Професійна відповідальність, поряд з іншими формами її прояву – громадянською, батьківською – є інтегративною властивістю особистості, представника певної професійної галузі. Зокрема, педагогічна відповідальність виявляється у базових сферах відповідальності вчителя і містить у собі певні смислові конструкти ціннісного ставлення особистості до: педагогічної діяльності, до освітянської праці, до педагогічного й учнівського (дитячого, студентського) колективів, до колег-освітян, до батьків, до змісту освіти, її місії і цінностей.

Проведений аналіз наявних підходів до трактування педагогічної відповідальності в філософських, психолого-педагогічних наукових джерелах дає підставу розглядати цей феномен як особливий спосіб взаємин людини і суспільства, і водночас як моральний і професійний регулятор педагогічної діяльності та оцінки її результатів, і як індивідуальну якість особистості. Сформованість відчуття педагогічної відповідальності майбутнього вчителя виявляється в таких емоційно-поведінкових проявах і реакціях, як емпатія, радість за успіхи учнів, задоволеність результатами своєї праці, докори сумління за власні прорахунки й помилки в освітньому процесі і т.п.

Проблеми формування педагогічної відповідальності, пов'язаної з професійною компетентністю, розробляються сучасними вітчизняними й зарубіжними науковцями, які розглядають їх у різних аспектах: соціально-економічному, управлінському, психолого-педагогічному (С. Батишев, В. Лазарєв, А. Шелтен та ін.). Дослідження С. Вершловського, Б. Гершунського, М. Євтуха, М. Лук'янової, М. Сметанського та ін. акцентували необхідність подальшого розроблення проблеми підготовки професійно компетентного вчителя, свідомого свого професійного, громадянського й особистісного обов'язку, готового нести відповідальність за свої дії і вчинки, професійну поведінку,

якість навчання і виховання дітей. Адже вчитель забезпечує відтворення головної суспільної цінності – людини, спроможної до творчого самовираження й самореалізації в будь-якій сфері життєдіяльності.

Жодними законодавчими актами неможливо примусити педагога слідувати морально-етичним нормам. Питання моральної відповідальності і професійної честі учителя належать до сфери цінностей і світоглядних позицій. Усвідомлення вчительської місії і свого особистого покликання приходить ще задовго до вступу у педагогічний ЗВО, в дитинстві, отроцтві, коли дитина в якості значущого дорослого обирає вихователя, учителя, тренера – і починає свідомо наслідувати його поведінку, прагнучи сформувати в себе ті якості і чесноти, які має авторитетний для неї педагог. Саме із цього захоплення вчителем, наставником виростає прагнення не просто бути схожим, а й обрати собі ідентичну професію, самореалізуватись у ній, стати успішним і авторитетним. Власне, тут і починається усвідомлення власної професійної відповідальності – спочатку за свій професійний вибір, потому – за відповідність своїх знань, навиків, умінь і цінностей нормам і критеріям якості педагогічної професії.

Проблема розвитку професійної відповідальності вчителя, очевидно, є проблемою фахової підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти: адже саме в процесі входження у смислові виміри майбутньої професії – через педагогічну практику, участь у науковій роботі, у майстер-класах провідних учителів, через вироблення власного стилю педагогічної діяльності і усвідомлення себе вчителем формується та властивість особистості, яка не дозволяє «халтурити», готуючись до уроку, зневажати учнів, колег, не дозволяє виявляти агресію, злість, або бути байдужим до вихованців – і саме це ми називаємо професійною відповідальністю вчителя.

Розвиток професійної відповідальності органічно поєднується зі становленням професійної педагогічної компетентності. Питання формування професійної компетентності студентів педагогічних закладів вищої освіти, становлення їхньої особистості, формування професіоналізації відображене в роботах В. Бездухова, В. Беспалька, В. Загвязинського [2; 3; 6].

Аналіз масиву досліджень названих авторів дозволяє стверджувати, що сьогодні професійна компетентність майбутнього вчителя розглядається, здебільшого, як універсальна характеристика, котра об'єднує в собі науково-педагогічні знання і вміння, творчі здібності, самостійність, здатність до адекватної самооцінки й критичного мислення, сформованість комплексу морально-етичних цінностей. Це бажаний образ фахівця, який має сформуватися в академічному просторі закладу вищої освіти.

Таким чином професійно значущі індивідуальні якості виступають як певне новоутворення, в якому зовнішні характеристики й вимоги перетворюються, створюючи індивідуальну неповторність фахівця. Звідси випливає, що перед педагогічною освітою постає актуальне завдання формування професійного мислення, професійної відповідальності педагога ще зі студентської лави, що може бути досягнуто за рахунок глибокої інтеграції теоретичного і практичного компонентів змісту фахової підготовки.

Обговорюється науковцями-освітянами і процес формування почуття відповідальності як особистісної якості, що передбачає досягнення ціннісної, когнітивної поведінкової та емоційної автономії особистості, яка власне й складає сенс розвитку, як на віковому етапі юності, так і в ранньому періоді професійного становлення. До слова, серед розмаїття наукових досліджень різних професійно важливих якостей учителя саме професійна відповідальність вивчена недостатньо. Хоча саме ця властивість виділяється багатьма науковцями в якості складової професійної компетентності, внутрішня її структура і умови формування лише починають розроблятися у вітчизняній науці.

Відповідальність студентів-майбутніх учителів у якості важливої професійної характеристики аналізували свого часу К. Абульханова-Славська, В. Галузяк, Ю. Мішина, В.Прядейн, А. Петровський, М.Сметанський та ін. Зазначена проблема є предметом міждисциплінарного дослідження. Відповідальність розглядається фахівцями різних галузей – філософії, соціології, психології, педагогіки та ін.

У психології виділяються декілька напрямків у дослідженні відповідальності. У межах одного з них висвітлюється проблема виховання відповідальності на різних вікових етапах, зокрема аналізуються фактори, умови, прийоми, що впливають на розвиток відповідальності (І. Бех, Ж. Завадська, Л. Ітельсон, К. Клімова, Л. Славіна, Ю. Сокольников, Н. Тен, Л. Шевченко). У роботах іншого напрямку відповідальність розглядається як феномен міжособистісних відносин у груповій діяльності (В. Агеев, Л. Сухінська).

Інший аспект психологічного дослідження представлено працями Т. Гаєва, Л. Коршунова, К. Муздибаєва, А. Слобідського, де розробляється проблема формування відповідальності в конкретному виді діяльності, зокрема, в трудовій.

Окремим напрямом дослідження відповідальності є праці К. Абульханової-Славської, Є. Дорофєєва, В. Каліна, В. Крутецького, В. Розанової, М. Савчина, Л. Славіної, Л. Фрідмана, де відповідальність розуміється як різні форми контролю суб'єкта за своєю діяльністю з огляду на виконання ним прийнятих норм і правил.

Потужний науковий внесок у проблему відповідальності здійснила свого часу психологічна теорія діяльності, оскільки вона є провідним фактором формування основних якостей особистості (Б. Ананьєв, М. Каган, В. Крутецький, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.).

У педагогіці одним із перших відповідальність як соціальну якість особистості розкрив А. Макаренко. Він розглядає її крізь призму включення вихованців в систему відповідальних залежностей як визначальної умови формування особистості. Великого значення відповідальності педагога надавав В. Сухомлинський, вважаючи цю якість здатністю особистості самостійно формулювати зобов'язання, виконувати їх і самого себе контролювати.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань формування відповідальності вчителя дозволяє дійти певних висновків і сформулювати основні положення, які скеровуватимуть наші подальші наукові пошуки. Формування почуття відповідальності базується на єдності процесів соціалізації та індивідуалізації та визначається, виходячи з таких критеріїв: 1) існування причиново-наслідкового зв'язку між дією та її результатом, при збереженні контролю суб'єкта над перебігом подій; 2) спроможності суб'єкта прогнозувати можливі наслідки своїх дій і оцінювати їх ефект для інших; 3) можливість вільного вибору власних дій. Таким чином, моральна відповідальність передбачає об'єктивну можливість вибирати, при чому цей вибір здійснюється або як відмова від порушення моральної норми, або як вибір між конкуруючими моральними нормами, що також важливо враховувати при роботі зі студентами, особливо на практичних і лабораторних заняттях з психолого-педагогічних дисциплін, і в ході педагогічної практики.

Свого часу В. Сластьонін зауважив: «Учитель не лише професія, сутність якої – транслювати знання, а висока місія творення особистості, що стверджує в людині людину» [8, с. 34]. У цьому зв'язку мета педагогічної освіти може бути представлена як неперервний загальний і професійний розвиток учителя нової генерації, якого вирізняють: висока громадянська і соціальна відповідальність, що постають водночас як чинники і результати відповідальності професійної; любов до дітей і розуміння дитинства як найважливішого етапу розвитку людини; висока духовна культура, розвинена система цінностей, моральна свідомість; належний рівень розвитку педагогічних здібностей і компетентностей, здатності навчати, виховувати, стимулювати й корегувати розвиток різних категорій дітей; готовність до творчості, здатність до інновацій; потреба в постійній самоосвіті, готовність до саморозвитку; фізичне й психічне здоров'я, високий рівень стресостійкості і працездатності [8, с. 34-35].

Своєю чергою, досягнення високого рівня компетентності можливе лише за умови прояву відповідального ставлення до засвоєння фахових знань та умінь, навиків і цінностей професії. Тому серед багатьох компонентів компетентності особлива увага в професійній підготовці вчителя має приділятися розвитку відповідальності, котра виступає характеристикою професійно-етичної культури, є регулятором моральної поведінки вчителя.

«Відповідальність виступає стимулом постійного творчого пошуку оптимальних шляхів виконання особистістю свого професійного та громадського обов'язку, стрижнем її професійних і громадських якостей. Необхідною умовою формування професійної відповідальності майбутнього вчителя є його зацікавленість у процесі та результатах навчально-пізнавальної діяльності», – переконують М.Сметанський і В.Галузяк [9, с.68].

У зарубіжній педагогічній науці проблема відповідальності вчителя за результати своєї праці розкривається у різних аспектах. Так, американський педагог М. Бачлер, порівнюючи якість освіти учнів у привілейованих і звичайних школах, доходить висновку про те, що якість отриманої освіти більшою мірою залежить не від типу школи і матеріальних статків учнів, а від відповідального ставлення педагогів до власних обов'язків. Їхня творча та інноваційна діяльність позитивно впливає на успіху молоді в навчанні [13, с. 60-63].

Річард Охманн, професор Університету Весліана (США, Огайо), досліджує поняття відповідальності, зобов'язань і обов'язку в діяльності університетських викладачів. Зауважуючи, що бізнес глибоко проник в університетську освіту, професор пов'язує відповідальність викладачів за якість знань студентів із фінансовою відповідальністю, ведучи мову про конфлікт «гроші VS доступність освіти» (немає грошей – немає освіти). Його висновок про те, що неможливо придбати знання за гроші і гарантовано здобути якісну освіту за рахунок досить високої оплати, актуальний для будь-якої освітньої системи сучасності, в тому числі й для української. Дослідник принагідно зауважує, що зобов'язання, обов'язок і відповідальність – дещо різні речі, оскільки відповідальність окреслює стратегію наближення до бажаного результату, що вимагає дотримання певних вимог до освітнього процесу. А зобов'язання і почуття обов'язку автор трактує в контексті оплати праці викладача, про що студенти знати не повинні [14, с. 24-29].

Погоджуємося із тим, що виразніше за все прояв особистісної відповідальності відбувається саме на етапі вибору й орієнтації в професії, оскільки інтегрує в собі ціннісні, смислові, прагматичні ком-

поненти самовизначення. Г. Абрамова вважає, що професійна орієнтація в сучасних умовах не завжди є особистою справою молодшої людини, через певне ухвалення рішення стосовно майбутнього фаху, «розпочинається шлях до практичної етики, де почуття обов'язку й відповідальність виливаються у конкретні професійні рішення і дії» [1, с. 23].

Об'єктивними показниками відповідальної поведінки студента можуть бути відображення соціальних взаємин в освітній і професійній діяльності – маємо на увазі пунктуальність, відповідальність, старанність, академічну доброчесність, результативність діяльності, до суб'єктивних факторів можна віднести прагнення до саморозвитку, самоосвіту, самовдосконалення, тобто актуалізацію потенційних можливостей і здібностей [7].

Але відповідальність не формується в ході навчання лінійно, покроково, від простого до складного. Це процес неоднозначний, пов'язаний з цінностями і етикою, залежний від багатьох зовнішніх чинників, суперечностей і перешкод. На шляху кожної молодшої людини до здобуття професійних навиків і компетентностей виникає чимало перешкод, які в дидактиці вищої школи традиційно називають дидактичними (або педагогічними), тобто такими, котрі перешкоджають нормальному професійному навчанню [12]. Охарактеризуємо найбільш типові з цих перешкод.

Соціально-психологічні: це суперечності між прагненням задовольнити свої фізичні, дозвілєві, інтелектуальні потреби (що надзвичайно актуальні в період юнацького розквіту фізичних сил та потенцій) та лімітом часу на дозвілля, економічними й фінансовими обмеженнями в задоволенні цих потреб.

Адаптаційні пов'язані, здебільшого, зі змінами місця проживання, соціального оточення, фінансових можливостей, побутових умов.

Мотиваційні перешкоди пов'язані з тим, що вступ багатьох студентів у педагогічний ЗВО на конкретний факультет виявився зовсім не запланованим і бажаним, часто це трапляється під впливом батьківської думки, але молода людина не має хисту вчитися фактично з перших днів перебування в статусі студента, тому в таких випадках вести мову про формування професійної відповідальності неможливо.

Дидактичні, які пов'язані з суперечностями між прагненням до самостійності в способах здобуття знань і консервативними формами підготовки, або навпаки – між репродуктивними шкільними навиками отримання інформації і необхідністю самостійно її здобувати, опрацьовувати, узагальнювати. В цьому контексті суттєвими виявляються також різні вимоги стосовно контролю й оцінювання

освітньої діяльності студента (з різних дисциплін, у різних викладачів, інші критерії оцінок порівняно зі школою і т.п.).

Інформаційні перешкоди пов'язані з великими обсягами інформації й обмеженими ресурсами для її обробки – браком інтелектуальних навиків і здібностей, відсутністю алгоритмів упорядкування і систематизації інформації, т. зв. «кліповим мисленням» сучасної молоді. Поряд із цим, збільшення термінів для дорослішання в сучасній цивілізації призводить до того, на чому акцентує М. Гамезо: «...період навчання, який сильно затягується в часі, веде деяких молодих людей до безвідповідального інфантилізму.. Аномія (невизначеність і нестабільність) породжує цинічне й безвідповідальне ставлення молоді до закону, до нехтування моральними цінностями» [4, с. 102].

Утім, охарактеризовані нами перешкоди для розвитку професійної відповідальності майбутнього вчителя коректно розглядати все ж таки не як загрози цьому процесу, а в якості джерела розвитку відповідальності як для студентів, так і викладачів, що, своєю чергою, спонукає до пошуку шляхів мотивації бути відповідальним.

Ще чверть століття тому завідувач кафедри педагогіки Вінницького педагогічного інституту, доктор педагогічних наук М. Сметанський слушно зауважив: «Сьогодні відчувається необхідність в законі, який, з одного боку, усував би адміністративно-командний стиль соціально-педагогічного управління підготовкою майбутнього вчителя, а з другого, чітко визначав відповідальність студента за результати своєї роботи і держави за створення умов для його професійного зростання. Саме відсутність такої взаємовідповідальності є однією із причин безвідповідальності» [9]. Минуло достатньо часу, але досі на законодавчому рівні не розроблено адекватних і дієвих механізмів мотивації майбутнього вчителя бути відповідальним за рівень і якість власної професійної підготовки під час навчання у ЗВО. Саме тому ми пропонуємо викладачам, які розробляють зміст навчальних і робочих програм – обов'язкових та вибіркових – для педагогічних ЗВО, сконцентруватись на такому смисловому наповненні навчального матеріалу, який мотивував би сучасну студентську молодь-майбутнє вчительство – брати на себе відповідальність за ухвалені рішення. Важливим у цьому аспекті також виявляється добір таких форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи, котрі спонукають до роздумів про наслідки власних дій, стимулюють освітній діалог, зацікавлюють дослідницьким напрямом роботи педагога, поглиблюють розуміння цінностей професії вчителя.

Ми пропонуємо студентам такі види завдань, які скеровують їхню самооцінку, рефлексивну діяльність у русло усвідомлення власної професійної відповідальності саме як педагога, зокрема:

1. Написання тематичних есе на теми типу «Педагогічна підтримка дітей, які перебувають у скрутних життєвих обставинах», «Прийомна дитина в школі», «Гаджети на уроці: переваги і ризики для викладання», «Механізми впливу масових соціальних комунікацій на формування особистості підлітка», «Типологія сімейних негараздів їх вплив на дитину», «Осмислення феномену дитинства у вітчизняній і зарубіжній педагогіці» тощо.

2. Групові дискусії на теми: «Значення релігійних організацій і громадських об'єднань у вихованні й соціалізації дитини», «Ризики й загрози стихійної соціалізації», «Соціально-економічні і культурні причини відхилень у поведінці дітей»;

3. Ігрове проектування у рамках вивчення таких модулів педагогічних дисциплін, як «Підготовка до ЗНО» («Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти» – вибіркова дисципліна для студентів 1 курсу), де дидактична гра проектується як фрагмент ток-шоу з трьома групами учасників – гості студії, представники УЦОЯО, батьки та учні – яким потрібно розв'язати суперечливе питання стосовно доцільності ЗНО, можливостей його удосконалення і технологій підготовки до такого роду випробувань (адже вони є, по суті, соціальним ліфтом, який може надати талановитим незаможним дітям доступ до хороших університетських курсів і програм, якісної і престижної освіти). Під час вивчення модуля з «Педагогіки» (2 курс) під назвою «Теорія виховання» на лабораторному занятті «Методи виховання» вдаємося до ігрового проектування дещо іншого типу – інсценізація складних педагогічних ситуацій з декількома варіантами розв'язання. При чому в різних ролях – дитини, дорослого, педагога – отримують шанс побувати практично всі члени академічної групи. На семінарському занятті «Концепції і моделі виховання» в рамках того ж таки модуля студенти беруть участь у рольовій грі, учасники якої виступають в ролях вихователів – представників різних виховних концепцій і моделей, презентуючи власну наукову школу і методи виховного впливу на дитину. Такого роду навчальна активність справляє потужний емоційний вплив на студентів, наочно демонструє, наскільки важливим виявляється професійна і особистісна відповідальність учителя, адже від його рішень залежать долі учнів.

4. Підготовка аналітичних оглядів літератури і психолого-педагогічної періодики з дискусійних питань, як-от гендерна політика і стосунки між дітьми в закладі освіти, вплив політичних факторів на

зміст освіти зі своєї профільної дисципліни, релігійна і національна належність учня як фактор стигматизації, етичні проблеми інклюзивного навчання, превентивні заходи щодо запобігання булінгу і дитячій агресії тощо.

5. Потужним виховним зарядом в аспекті виховання педагогічної відповідальності майбутніх учителів виступає звернення до досвіду знакових постатей вітчизняної та зарубіжної педагогіки, аналіз їхніх біографій, професійного досвіду з його здобутками і прорахунками, злетами і падіннями, знайомство з літературними працями кращих представників учительської професії – Я.А. Коменського, Ф. Фребеля, М. Монтесорі, К. Ушинського, Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Винятковою є спадщина Василя Олександровича Сухомлинського: до джерел його педагогічної мудрості звертались і звертатимуться надалі покоління українського й зарубіжного вчителства, які прагнуть навчитися в Педагога-Майстра дослухатися до дитячої душі, вловлюючи найтонші її порухи і бачити в кожній дитині унікальність і обдарованість, і разом з тим виховувати себе, формувати в собі відповідальне ставлення до всього, що ти робиш і через що впливаєш на долю вихованця. Справжній учитель, на переконання В. Сухомлинського, крім професійних знань і умінь, повинен володіти величезним духовним, моральним, етичним потенціалом, такими людськими якостями, як доброта, милосердя, співчуття до ближнього. Учитель повинен бути взірцем у галузі практичної реалізації таких моральних категорій, як відповідальність, совість, честь. Учитель повинен розуміти інший спосіб життя, мислення, поведінки, толерувати несхожість і розмаїтість. Тому сучасні підходи до вищої педагогічної освіти передбачають не лише формування знань, умінь і компетенцій, ціннісного ставлення до дитини і до праці вчителя, а ще й розвиток педагогічних здібностей – комунікативних, перцептивних, дидактичних, організаторських.

Вищим етапом педагогічної творчості, на думку В. Сухомлинського, є поєднання практики з елементами наукового дослідження: тут не йдеться про науково-дослідницьку діяльність в безпосередньому її потрактуванні, а швидше, про вивчення проблем, які вже вирішувались науковцями, але в освітній практиці щоразу розкриваються новими гранями. І вчитель, котрий працює творчо, будучи посередником між педагогічною теорією і шкільною практикою, постійно бачить нові відтінки психолого-педагогічних явищ. «Теорія педагогіки лише в цьому випадку може претендувати на наукове значення, коли вона перевіряється дослідним шляхом», – стверджував педагог.

Навчально-дослідницька діяльність в університеті має

спрямовуватися на створення умов для залучення студентів до наукових досліджень, навчання молодих людей логіці наукового пізнання, технікам педагогічного експериментування, роботі з масивами інформації, етичними нормами проведення педагогічної діагностики і відповідального ставлення до інтерпретації її результатів. Навчально-дослідна робота студента має стати складовою освітнього процесу, елементом внутрішньої університетської культури, сприяти становленню педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Звертаючись не лише до сучасників, а й у майбутнє, Василь Сухомлинський писав: «Людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення. Гордістю школи стає вчитель, який... сам небайдужий до проблем, над якими б'ється його наука, здатний до самостійного дослідження» [10, с. 17].

Педагог був щиро переконаний у тому, що вчитель не зможе працювати, не аналізуючи постійно свою діяльність. Саме в постійному прагненні вчителя до самоаналізу власної праці, у розвитку дослідницької позиції педагог-учений бачив резерв розвитку педагогічної культури, професійної і громадянської відповідальності. Сухомлинський вважав, що необхідно ще під час навчання сформував у студента установку до аналізу своєї діяльності, до встановлення причиново-наслідкових зв'язків між рівнем знань учнів і стилем викладання вчителя.

Сьогодні вже доведено, що в результаті самоаналізу й самооцінки професійної діяльності у вчителя розвивається особливий тип мислення – рефлексивний, про що, випереджаючи час, говорив у своїх працях учитель-новатор. Уже на початковому етапі діяльності колективу Пависької школи (1948-1954 рр.) важливе місце в ній відводилося пошуку ефективних методів і прийомів розвитку культури педагогічної праці вчителя. На думку Василя Олександровича, для того, щоб добитися, аби кожен учитель знав не тільки ази навчання, а й глибокі джерела предмета, необхідні читання, читання і ще раз читання, «як найперша духовна потреба, як їжа для голодного». Натомість ще в «доцифрову» епоху педагога непокоїв «великий і всезростаючий потік інформації, який несе в собі загрозу». Уплив величезної кількості інформації на сучасного вчителя впродовж робочого дня, під час відпочинку (новини, повідомлення з соцмереж, огляд нових відео і фотоматеріалів до уроків тощо) часто позбавляє його бажання читати додаткову психолого-педагогічну літературу – дається взнаки перенасичення інформацією. Як навчити майбутнього педагога фільтрувати інформацію, не губитися в ній, відповідально ставитися до свого щоденного «інформаційного меню»,

зберігаючи бажання читати книги?

Університетська аудиторія має стати середовищем не лише для наукових дискусій, методичних майстер-класів і захопливих лабораторних занять, а й місцем зустрічі людей, захоплених однією ідеєю, які будують діалоги і полілоги на засадах спільних професійних і загальнолюдських цінностей. Це може бути творчий вечір письменника-земляка, презентація книги, обговорення кінофільму (разом із колективним переглядом його фрагментів) – важливими для подальшої вчительської праці і роботи над собою стануть емоції, що їх ми переживаємо в гурті однодумців, а не наодинці з гаджетом чи телевізором.

Разом із тим, професійна підготовка майбутнього вчителя неможлива без постійного відстеження й аналізу нових наукових здобутків. В. Сухомлинським учитель розглядався як спеціаліст у певній предметній дисциплінарній галузі. Тому особлива увага акцентувалася на тому, як вчитель знає свій предмет, наукову царину, на основі якої побудована навчальна дисципліна. Це положення зумовило вибір методів і форм розвитку культури педагогічної праці у Павлівській школі: організація індивідуального читання вчителя («справжній учитель – книголюб») була золотим правилом педагогічного колективу школи і стала свого роду традицією; підготовка й читання лекцій з проблем науки, техніки, мистецтва, духовного життя суспільства (наприклад: «Біохімічні процеси й мислення», «Знання й моральність», «Класична генетика і шкільна біологія», «Кібернетика і програмоване навчання» – вражають уже самі назви доповідей!); відвідування й аналіз системи уроків з метою виявлення залежності результатів педагогічної діяльності вчителя від його ерудиції та культури. Варто зауважити, що в той час традиційні рекомендації освітян-науковців щодо розвитку психолого-педагогічної культури вчителя зводилися, в основному, до самостійного читання, але не до дискусій і колективного обговорення на належному науковому рівні проблем теорії і практики.

Ще під час університетського навчання доцільно сформувати в майбутнього вчителя потребу в обміні знаннями про різного роду педагогічні інновації, психологічні відкриття, прагнення залучати в свою діяльність елементи досвіду колег, їхні прогресивні ідеї. Цьому сприяє проведення науково-практичних конференцій, зустрічей з відомими науковцями, вчителями-практиками, організація майстер-класів, які можуть проводитися як освітянами-практиками, так і самими студентами (найчастіше – студентами старших курсів, які вже мали практику в закладах освіти).

Ще один виклик часу – навчити майбутнього педагога працювати з різними учнями, здійснюючи індивідуальний підхід до кожного.

У своїй роботі «Павлиська середня школа» Василь Олександрович відмічає: «Майстерність педагога полягає в умінні побачити обдарованість дитини, визначити сферу застосування її інтелектуальних і творчих сил та поставити перед нею завдання, щоб, розв'язуючи їх, вона долала труднощі, і щоб це сприяло подальшому розвитку її здібностей. Ми дбаємо про те, щоб учні жили в позаурочний час багатим інтелектуальним життям і щоб це життя позначалося на духовному розвитку колективу, підносило розумовий рівень усіх учнів, розвивало здібності менш обдарованих» [10, с.284].

Сучасна соціально-культурна ситуація ускладнює проблему індивідуального підходу до учня високими вимогами й очікуваннями його батьків, – з одного боку, а з іншого – низьким рівнем навчальної мотивації самої дитини й вимогами шкільної програми. Як сформулювати в педагога вміння бачити те, що потрібне дитині в конкретний момент навчального процесу?

Ще зі студентської лави варто навчити вчителя проектувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного вихованця, безумовно, відповідально й сумлінно ставлячись до цього (таке проектування не має бути окресленням якихось ідеальних моделей, що існують лише у сміливій уяві педагога, а повинне враховувати здібності та інтелектуальний і фізичний потенціал учня, стиль його навчальної діяльності, має бути узгоджене з батьками дитини).

Без наукового передбачення, без уміння закладати в людину ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетвориться на примітивний догляд, вихователь на неграмотну няньку, педагогіка на знахарство, – зауважував Сухомлинський. Педагогіка у педагогічному університеті повинна стати, на думку В. Сухомлинського, провідним предметом, у центрі уваги якого – жива дитина і живий учитель. У цьому плані корисним буде звернення безпосередньо до досвіду роботи самого педагога-новатора і Павлиської школи. Як описує в своїх статтях Василь Олександрович, на щотижневих педагогічних засіданнях учителі обговорювали духовний світ конкретної дитини, джерела її розумового, морального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку; середовище, в якому в дошкільні роки й у роки шкільного навчання формувалися розум, мислення, почуття, характер, переконання особистості [11, с.201]. Двічі на місяць по понеділках на психологічних семінарах учителі, класні керівники, керівники гуртків, піонервожати висловлювали думки про того чи іншого учня з метою виявлення його захоплень, нахилів.

Майбутнім учителям під час пропедевтичної, позашкільної і виробничої практики ми даємо завдання спостерігати за дітьми, вивчати їхні інтереси і прагнення, особливості розумової діяльності за

допомогою психодіагностичних методик, у ході індивідуальних бесід, аналізувати продукти дитячої творчості (вірші, малюнки, твори, модні нині он-лайн блоги і сторінки в соцмережах), пропонуємо виконувати мікродослідження на тему «Історія однієї дитини», що дозволяє узагальнити інформацію про дитину і встановити причиново-наслідкові зв'язки між історією життя дитини, її характером і темпераментом, її інтересами і мотивацією до навчання, стилем інтелектуальної діяльності, груповим статусом у колективі. На практичних і лабораторних заняттях з «Педагогіки», «Методики виховної роботи», «Основ педагогічної майстерності», «Вікової та педагогічної психології», «Інклюзивної освіти» пропонуємо майбутнім учителям взяти участь в обговоренні фрагментів кінофільмів, персонажами яких є неординарні учні, діти з особливими освітніми потребами, підлітки з непростими життєвими долями і виробити (колективно) стратегії взаємодії вчителя з такими вихованцями, розробити план індивідуального навчання тощо. Такі види і форми роботи – групової, індивідуальної, самостійної – через переживання певних емоцій і осмислення власного ставлення до різних педагогічних ситуацій формують в студентів відчуття належності до професійного освітянського кола, через яке відтак і відбувається розвиток відповідального ставлення до своєї поведінки (яка в ідеалі має бути взірцевою для вихованців), до самостійно ухвалених педагогічних рішень (наприклад, який вид і форму контролю знань обрати, як об'єктивно оцінити учня, яке покарання для порушника дисципліни доцільно обрати тощо), до дитячих потреб і інтересів, які часто бувають геть не суголосними програмному змісту навчального матеріалу (і чи варто відходити від цілей програми залежно від ситуації, котра складається на конкретному уроці?).

З цією метою можуть бути використані прийоми актуалізації особистісних вражень студентів і аналізу ситуацій, що знайомі їм з власного досвіду. Логіко-понятійне пізнання педагогічних явищ супроводжується пізнанням емоційним – і тоді категорії педагогіки у їх прикладному вимірі стають «знайомі» студентам, який включає їх у сферу власного професійного досвіду. Саме в такий спосіб буденні знання шляхом їхнього осмислення й рефлексії перетворюються на елементи педагогічної відповідальності майбутнього вчителя.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вимагає від вчителя постійної роботи над собою, над вдосконаленням своїх знань і умінь, своєї майстерності. Постійним стимулом у цій «роботі над собою» може бути високо розвинена відповідальність – за власні дії, за успіхи і невдачі вихованців, за долі своїх учнів. Саме тому формування і розвиток професійної відповідальності на всіх етапах

становлення вчителя стає нині одним з найнагальніших завдань системи професійної педагогічної освіти.

Література

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1995. – 120 с.
2. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В.П. Бездухов, СЕ. Мишина, О.В. Правдина – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
3. Беспалько В.П. Персонафицированное образование / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – №2. – С. 12-16.
4. Гамезо М.В. Возрастная психология: от молодости до старости / М.В. Гамезо [и др.] – М.: «Ноосфера», 1999. – 272 с.
5. Етичний кодекс українського педагога : Електронний ресурс : Режим доступу : <https://myvchytel.dp.ua/index.php/uchytelska/55-etychnyi-kodeks-vchytelia>
6. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебное пособие / В.И. Загвязинский. – М., 2001. – 192 с.
7. Мишина Ю.Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических ВУЗов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Д. Мишина – Томск, 2002. – 261 с.
8. Сластенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя / В.А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: тезисы Всерос. науч.-прак. конф. – Барнаул, 1996. – С. 3-6.
9. Сметанський М.І. Професійна відповідальність як риса особистості / М.І. Сметанський, В.М. Галузяк // Рідна школа. – 1994. – №1-2. – С.68-69.
10. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа / В. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 7- 39.
11. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 7-279.
12. Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: дис. ... канд. пед. наук / Людмила Ігорівна Ярославська. – Харків, 2010. – 178 с.
13. Buechler M. Charter schools so far I M. Buechler II The education digest. 1997. – Т.63. – №1. – Р. 60-63.
14. Ohmann R. Historical reflections on accountability I R. Ohmann II Academe. – 2000. – Т.86. – №1. – С 24-29.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ З ОСВІТНІХ НАУК ЗАСОБАМИ СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЙ

М. В. Сапогов

Оскільки сучасна світова економіка базується, в першу чергу, на знаннях та інформації, то найважливішими факторами забезпечення конкурентоспроможності держави виступають людські ресурси і освітній потенціал. Домінантною тенденцією останніх десятиліть виступає інтернаціоналізація вищої освіти, зростання академічної мобільності і на цій основі – формування глобального ринку послуг вищої освіти. Включеність в глобальний ринок, можливість здійснювати масштабний експорт освітніх послуг в світовому контексті виступає як пріоритетний гео економічний та геополітичний ресурс, одна з базових умов сталого конкурентоспроможного функціонування економічних систем національного і регіонального рівня [1].

Сучасне суспільство перебуває на етапі зміни технологічної парадигми. Інформаційні технології, що визначили образ і сутність ХХ сторіччя, поступаються смарт-технологіям, які відкривають новий шлях розвитку світових держав [38]. На ринку праці затребуваними стають фахівці, які швидко реагують на будь-які зміни інформаційного суспільства у ринкових відносинах, здатні проявляючи творчу ініціативність, конкурентоздатність, цілеспрямованість, креативність, проектне мислення. Одним із кроків в цьому напрямку постає проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Поняття *competence-based education* (CBE) – «освіта, заснована на компетенціях» була введена всесвітньо відомим вченим-лінгвістом Ноамом Хомським. Він також ввів у науку поняття «компетенція» (1965 р.) стосовно теорії мови, і пізніше це поняття отримало новий етап впровадження / використання в американській концепції освіти на основі компетенцій у 70-х роках ХХ ст. [42, с. 16].

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, що характеризують розвиток суспільства визначають необхідність міжнародної інтеграції й у галузі освіти, що проголошено у Національній доповіді "Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015" (2010), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр." (2012), "Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів" (2009). За таких умов метою сучасної професійної освіти, як ведучого фактора суспільного розвитку, є оволодіння майбутнім фахівцем не тільки професійною кваліфікацією, але й компетентністю, яка дає можливість "знаходити вихід у будь-яких ситуаціях та працювати в групі" [9, с. 37]. Відповідно й процес входження молодого

спеціаліста в професію супроводжується не тільки оцінкою рівня його професійної кваліфікації, але й певних професійно значущих якостей особистості, що підвищують рівень його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, відповідальності за результати професійної діяльності, особистісного самовираження, саморозвитку, самореалізації [34, с. 260].

З метою успішного виконання професійних функцій, педагог повинен характеризуватися певним комплексом компетентностей. Поняття «професійна компетентність», що увійшло в термінологію у 80-ті роки минулого століття завдяки розвідкам Ю. Бабанського, С. Баранова і В. Сластьоніна, спочатку визначають як складову професіоналізму. Проте згодом їх відокремлюють один від одного. Термін «компетентність» позначає поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у відповідній діяльності. Наразі під «професійною компетентністю» розуміють [2] «інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і нахилів». Згідно з нормативними документами, «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, котрі є результатом навчання у закладі вищої освіти за відповідною освітньою програмою та підставою для присвоєння кваліфікації» [19]; компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність, що складається з умінь, досвіду, цінностей і ставлення, котрі цілісно зреалізуються на практиці [8].

Під компетенціями науковці розуміють сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, вміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність визначають як володіння відповідними компетенціями. Аналіз визначень педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності [22].

Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічний

діяльності дає оптимальний результат. У науковій літературі розглядають різні варіанти класифікацій видів педагогічної компетентності, які виявляють її структурність, багатогранність, відображають зв'язок з різними галузями науки. Сучасні дослідники визначають такі види компетентностей: загальнопедагогічну; професійно-правову; соціальну; психологічну; комунікативну; конфліктологічну та інші.

Педагогічна компетентність інтегрує різні види компетенцій, які розкривають загальні здатності педагога в різних сторонах педагогічного процесу. Мова йде про пізнавально-інтелектуальну, діагностичну, проектувальну, організаторську, прогностичну, інформаційну, стимулюючу, оцінно-контрольну, аналітичну, психологічну, соціальну, громадянську, комунікативну, рефлексивну, творчу, методичну, дослідницьку компетенцію та інші [22]. На сьогодні у визначенні структурних компонентів педагогічної компетентності теж не існує єдиної думки. Колектив авторів (Л. Банашко, О. Севастьянова, Б. Кришук, С. Тафінцева), під основними структурними компонентами педагогічної компетентності розуміє: теоретичні педагогічні знання; практичні вміння; особистісні якості педагога [22].

Досліджуючи формування професійної компетентності викладача, Л. Мартинюк виокремлює такі структурні компоненти педагогічної компетентності: педагогічна майстерність, комунікативне мистецтво, володіння педагогічними технологіями, інноваційна діяльність [43]. Аналіз психолого-педагогічної літератури з даного питання дозволяє стверджувати, що вітчизняні науковці виокремлюють такі види педагогічної компетентності: 1) спеціальну – у галузі дисципліни, що викладається; 2) методичну – у галузі засобів формування знань, умінь і навичок; 3) психолого-педагогічну – у сфері навчання; 4) диференційовано-педагогічну – у галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають; 5) аутопсихологічну – рефлексія педагогічної діяльності; 6) загальнокультурну; 7) валеологічну; 8) комунікативну; 9) конфліктологічну; 10) діагностичну; 11) соціальну; 12) особистісну; 13) компетенцію у сфері інформаційних технологій та ін. Всі названі види педагогічної компетентності пов'язані з вимогами до знань майбутніх викладачів та особливостями їхньої професійної діяльності [22; 43].

Професійна компетентність педагога – це інтегрована здатність особи здійснювати професійну діяльність за нормативно визначеними функціями в межах вимог до неї. Такий варіант визначення, з огляду на висновки С. Іванової [17; с. 20], відповідає нормативно-функціональному підходові, коли людину вважають компетентною щодо реалізації нормативно визначених професійних функцій.

Педагогічна компетентність тлумачиться як володіння знаннями, вміннями та їх нормами, що необхідні для виконання своїх

професійних функцій, а також психологічними якостями для їх виконання; реальна професійна діяльність у відповідності з еталонами та нормами (В. Стрельников) [36, с. 44]; система знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал учителя та будується його діяльність (Т. Браже). Професійну компетентність педагога розглядають як інтегровану особистісну характеристику, що включає психологічну (розуміння та усвідомлення власної діяльності) і теоретичну (набуття особистісно значущих знань та вмінь) готовність його до діяльності, здатність вирішувати на практиці педагогічні задачі та виконувати роботу в цілому (Є.М. Бачинська) [4, с. 41].

Науковцями [33] розробляються й постійно вдосконалюються ключові складові професійної компетентності вчителів. Проаналізувавши праці й дослідження вчених, Н. Сергієнко зауважує, що більшість науковців виокремлюють такі складові педагогічної компетентності: 1. Продуктивна компетентність; 2. Автономізаційна; 3. Інформаційна; 4. Предметна; 5. Особистісні якості вчителя; 6. Комунікативна; 7. Моральна; 8. Психологічна; 9. Соціальна; 10. Математична; 11. Полікультурна. Більшість науковців серед ключових позицій професійної компетентності вчителів виводять на перше місце саме продуктивну компетентність та розглядають її не лише як вміння працювати, а насамперед, як здатність до створення власного продукту, прийняття певних рішень, несення відповідальності за них, готовність і потребу у творчості.

В сучасних умовах реформування національної системи освіти в Україні професійно-педагогічна компетентність розглядається як цілісна, узагальнена, інтегральна якість особистості, що має свою структуру та ознаки і дозволяє спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, насамперед, на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвиткові і самовдосконаленню особистості [16, с. 4].

Професіоналізм в найзагальнішому сенсі визначають як сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а також особистісних і нейродинамічних якостей особистості, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Українськими вченими, членами робочої групи спільного проекту МОН, НАПН України та Програми розвитку ООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» в Україні ключову компетентність було визначено як об'єктивну категорію, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно

розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння тими, хто навчається не окремих, не пов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Ознаки ключових компетентностей: багатофункціональність (дає змогу людині вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання); багатомірність (передбачають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння); надпредметність і міждисциплінарність (можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах); динамічність (залежать від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу) [25, с. 204].

Педагогічна компетентність – інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, це те, чому можна навчитися (під час навчання або на практиці), тобто це рівень володіння вчителем мовою, його педагогічна, психологічна і методична грамотність, наявність практичного досвіду роботи з тією чи іншою віковою групою.

Особливості педагогічної освіти полягають і в тому, що вона все частіше розвивається в системі університетської освіти. На думку В.Г. Кременя, велике значення має розвиток університетської освіти, яка забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або іншими словами виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал. Нині потрібні такі моделі розвитку університетської системи освіти, які дозволять здійснити відповідну організацію її саморозвитку, нададуть риси адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід до випереджувальної стратегії розвитку. У доповіді ЮНЕСКО визначена головна мета освіти – забезпечення розквіту людської особистості в її соціальному вимірі. Науковці (О.В. Глузман, С.У. Гончаренко) підкреслюють особливості університетської освіти: її фундаментальність, орієнтацію навчання на пріоритетні напрями розвитку науки, творчість, самостійність, інноваційність [30]. Процес підготовки високоякісних фахівців передбачає розвиток таких професійно значущих якостей особистості майбутнього учителя, як: мобільність, діловитість, комунікабельність у процесі педагогічної взаємодії в діадах «викладач-студент», «викладач-група», «студент-студент». Так, *мобільність* представляє собою здатність до змін, прийняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному й особистісному розвитку; *комунікабельність* включає схильність до встановлення контактів і

зв'язків, спілкування з іншими людьми, товариськість; *діловитість* є складною інтегрованою якістю особистості, що поєднує декілька якостей: організованість і чіткість у роботі, здатність знаходити найбільш раціональні способи вирішення практичних завдань, досягненні поставленої мети [13, с. 5]. Питання про якості фахівця та похідні від цього поняття розглядалися в працях Ю.Бабанського, В.Безпалька, І.Богданової, Й.Гербарта, С.Гончаренка, А.Дістервега, Я.А.Коменського, А.Макаренка, Й.Песталоцці, П.Підкасистого, С.Русової, В.Сластьоніна, В.Сухомлинського, К.Ушинського, О.Щербакова та інших. Проаналізувавши дослідження науковців, можна стверджувати, що відсутній єдиний підхід до питання про структуру певних професійних якостей, необхідних майбутньому вчителю для виконання своїх професійних обов'язків, результативної взаємодії з іншими людьми [13, с. 6]. Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Є. Сахарчук, В. Синенко, А. Щербаков та ін. Загальні питання формування у викладачів вищих навчальних закладів освіти педагогічної компетентності знайшли своє відображення у працях [3] С. Сисоевої, Р. Гришкової, Л. Банашко, О. Севастьянової, Б. Кришук, І. Костікової, Р. Гришкової та багато інших. Питаннями компетентнісного підходу у навчанні займаються сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники І. Зимня, А. Маркова, Т. Іванова та ін.

У сучасній педагогічній науці існує ряд суттєвих протиріч, зокрема між вимогами до професійних якостей педагога і реальними умовами його роботи та статусом педагогічної професії у суспільстві; ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти і активним інноваційним характером професійної діяльності; інтенсивним використанням загальнонаукових сучасних ідей та методів (математичних, системних та інших) у більшості наук і недостатнім теоретичним їх обґрунтуванням у педагогіці; потребою у розробці комплексних моделей професійної діяльності та підготовки вчителя і домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії та практиці. Ці суперечності ставлять проблему теоретичного і методичного обґрунтування моделювання професійної діяльності педагога та підготовки майбутнього вчителя [46, с. 12].

В умовах системи освіти компетентність як якість особистості, базуючись на інформованості людини та вміннях застосовувати інформацію у практичній діяльності, доповнюється у змістовій інтерпретації, на думку С.П. Бондара, Л.А. Липової, Ю.Г. Татура, умінням використовувати її для прийняття власних рішень [37, с. 21].

Таким чином, ми виокремлюємо у структурі професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури – майбутніх

викладачів ЗВО такі компоненти та критерії: Гносеологічний компонент – інтелектуальний критерій з показниками: педагогічні знання; педагогічне мислення; педагогічна ерудиція. Практиологічний компонент – діяльнісний критерій з показниками: аналітично-прогностичні уміння; проєктивно-конструктивні уміння; інформаційно-медійні уміння. Аксиологічний (особистісний) компонент – ціннісно-мотиваційний критерій з показниками: ціннісні орієнтації; професійна самореалізація (професійна мотивація); особистісні якості (інноваційна спрямованість, загальна культура, спрямованість на педагогічну діяльність, толерантність, мобільність).

На сучасному етапі розвитку українського суспільства впроваджуються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освітній процес шляхом: забезпечення закладів вищої освіти персональними комп'ютерами, підключення до мережі інтернет, використання в освітньому процесі електронних освітніх ресурсів, що спрямовано на формування нового позитивного ставлення педагогів до застосування ІКТ та, як наслідок, підвищення та розвитку їхніх цифрових компетентностей [20, с. 193]. Парадигма smart-навчання передбачає гнучкість, котра припускає наявність великої кількості джерел, різноманітність мультимедіа, здатність налаштовуватись на потреби слухача. Вона передбачає активний обмін досвідом та ідеями, персоніфікацію курсу залежно від його завдань і компетенцій суб'єктів навчання, економію часу на доопрацювання вже наявного навчального контенту замість створення його з нуля. На думку окремих дослідників [40], smart-освіта бачиться легко керованою, як із середини закладом освіти через гнучкість навчального процесу, так і ззовні. Зважаючи на швидкий розвиток медіасвіту, формування, підтримка цифрової компетентності особистості має стати безперервним процесом. Британський блог сучасних технологій в освіті Skooler оприлюднив перелік трендів освітніх технологій, котрі будуть впроваджуватися в освітній процес у найближчі роки: кодування та програмування; доповнена реальність; учнівська конфіденційність та безпека; змішане навчання; штучний інтелект та інтернет речей; цифрова грамотність; гейміфікація; STE(A) М-освіта [35, с. 145].

Вперше поняття «інформаційна грамотність» було введено в 1977 році в США і використано в національній програмі вищої освіти. Асоціація Американських бібліотек інформаційно-грамотною людиною назвала особистість, яка здатна розвивати, розміщувати, оцінити інформацію і найбільш ефективно її використати. ЮНЕСКО публікує дослідження з інформаційної грамотності у багатьох країнах, дивлячись на те, як інформаційна грамотність в даний час викладається, як вона відрізняється в різних спільнотах і як підвищити

обізнаність [24].

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, котрий охоплює всі види діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності. Саме тому, крім базових цифрових компетентностей (підготовка текстових документів, порівняльних таблиць, презентацій тощо), сучасний учитель має оволодіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, самостійно направлене навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління e-learning, система управління навчальним процесом, курсом (CMS), гейміфікація, персоналізація, цифровий сторптіелінг тощо [5, с. 11]. Досі зарубіжні та вітчизняні науковці неоднозначно тлумачать компетентності, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, вживаючи такі терміни, як інформаційно-комунікаційна компетентність (англ. ICT competence), ІТ-компетентність, цифрова грамотність (англ. digital literacy), цифрова компетентність (англ. digital competence), електронна компетентність, технологічна, інформаційна, інформатична, інформаційно-технологічна компетентності та ін. Основоположник концепції цифрової грамотності Пол Гілстер [47] визначив це поняття як здатність критично розуміти та використовувати інформацію, що отримується за допомогою комп'ютера у різних форматах. Нині цифрова компетентність потрактовується як концепція, що розвивається і поповнюється новими складовими у зв'язку зі стрімким розвитком мережі інтернет.

Цифрова компетентність є багатофункціональною і може застосовуватись у різноманітних життєвих сферах. Зауважимо, що у зарубіжних дослідженнях використовуються поняття цифрова компетентність (digital competence), цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна та технологічна грамотність (information and technology literacy), технологічна грамотність (technology literacy) та ін. [29, с. 144].

Таким чином, розумна освіта – це мультидисциплінарна клієнтоорієнтована система освіти. Педагогічна складова смарт-освіти – це сукупність результатів навчання і педагогічних методів і технологій для їх досягнення. На їх основі формуються засоби навчання і використовуються спеціалізовані інформаційні смарт-технології. Особлива роль у

системі результатів смарт-освіти відводиться когнітивній компетен-тності, коли формуються комплексне бачення проблеми, здатність бачити складні структури явищ, причини їх виникнення, альтернативи, давати власну оцінку, захищати та відстоювати власну точку зору тощо. Це відкриває можливість кожному формувати власне уявлення про світ [7, с. 71]. Зміни в освіті викликані потребами розвитку новітніх технологій, котрі впливають на освітнє середовище, зміст освіти, методи, засоби, та зумовлюють загальний перехід до Smart-освіти. У науковій літературі презентована Концепція Smart-освіти, що включає: створення інтелектуального середовища безперервного розвитку компетентностей учасників освітнього процесу; заходи процесу навчання, результатом яких є зміни наявної поведінки шляхом застосування набутих нових компетентностей [45, с. 18].

Розвиток засобів комунікації та обміну інформацією спричиняє, перетворення інформаційного суспільства в те, що сьогодні прийнято називати «Smart Society» (розумним суспільством). Розумне суспільство – це нова якість суспільства, в якій належним чином підтримане обладнання, надані послуги та доступ до Інтернету призводять до якісних змін у взаємодії суб'єктів, що дозволяє досягти нових результатів – соціальних, економічних та інших, точніше висловлює намір удосконалити всі аспекти людського життя, використовуючи ІКТ у нових галузях. Це наступний етап у розвитку інформаційного суспільства. Інтернет розмиває межі економіки, суспільства та галузі, змінюючи правила гри, збільшуючи ймовірність ризику, а також нові можливості. Smart – це властивість об'єкта, що характеризується інтеграцією двох або більше елементів у цей об'єкт, які раніше не були з'єднані. Це робиться через Інтернет, наприклад, Smart-телевізор, Smart будинок, смартфон. Smart технології призведуть до розвитку мобільності робочої сили [40].

Смарт-навчання є складовою смарт-освіти, повинно бути легко керованим, забезпечувати організацію освітнього процесу, гнучкість навчального процесу та інтегрованим із зовнішніми джерелами. Спроби дослідників визначити поняття смарт-навчання для досягнення консенсусу щодо його визначення і досі тривають. За словами науковців Н. Джо та Д. Юнга, смарт-навчання – це людиноцентричний та самостійний метод навчання, котрий пов'язує технології інтелектуальної інформаційної комунікації з навчальним середовищем. Інші дослідники стверджують, що смарт-навчання – це інтелектуальне та адаптивне навчання, яке враховує багато форм навчання та здібностей, а також дозволяє учням розвивати навички мислення, спілкування та вирішення проблем, використовуючи різні інтелектуальні пристрої [51, с.14]. Смарт-навчання здійснюється на

основі інтелектуальної інфраструктури хмарних обчислень, мереж, серверів, інтелектуальних пристроїв та інших вбудованих пристроїв. Це досягається завдяки розумним способам персоналізованих, інтелектуальних та інтегрованих підходів, соціального навчання та колективного інтелекту. Тобто, смарт-навчання – це гуманістичний підхід до навчання, що використовує колективні та індивідуальні можливості для отримання інформації, управління знаннями, взаємодії та співпраці з однолітками та інструкторами, щоб студенти могли застосовувати свої знання та навички для вирішення проблем та досягнення цілей [51, с.14]. Процес смарт-навчання включає в себе програму SMART Notebook Player. Керування відбувається за допомогою SMART-ради з пристрою та забезпечує виконання різних видів організації діяльності під час проведення занять.

Інфраструктурно Smart-освіта базується на використанні дата-центрів на платформі хмарних технологій, інтерактивних дошок, планшетів, проекторів, відповідного програмного забезпечення, інших засобів. Це дає змогу отримати освіту, реалізувати творчий та інтелектуальний потенціал людям, що мають фізичні вади. Сучасний освітній курс для Smart-університету має відрізнятися від традиційних текстових посібників гнучкістю, інтегрованістю, здатністю розвиватися самостійно за рахунок зовнішніх джерел. Аналогічні завдання стоять і перед розробниками Smart-підручників. Впровадження Smart-технологій у вищу освіту дасть можливість покращити не тільки систему заочного навчання, але й організувати якісну самостійну роботу студентів денної форми, набуття професійних компетенцій на основі системного багатовимірного вивчення дисциплін [6, с. 26].

Дистанційне інтернет-навчання (дистанційна освіта) – це можливість: пройти навчання без відриву від виробництва, тобто не витрачаючи час і кошти на поїздки, не покидаючи основного місця роботи; навчатись у зручний для себе час, у зручному місці; застосовувати отримані знання зразу на практиці; отримувати консультації та брати участь в обговоренні питань в процесі навчання, в режимі on-line; підвищити творчий та інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння самостійно приймати відповідальні рішення [10].

До основних характеристик смарт-освіти відносять: 1) «безшовність» – забезпечення сумісності між програмним забезпеченням, що розроблено для різних операційних систем; безшовність дозволяє надавати рівні можливості для навчання, незалежно від використаних пристроїв вона забезпечує можливість реалізації неперервності навчального процесу й цілісності навчальної інформації; 2) незалежність від часу та місця, мобільність, неперервність й простота доступу

до навчальної інформації; 3) автономність викладача й студента за рахунок використання мобільних пристроїв доступу до навчальної інформації; 4) визначення різноманітних мотиваційних моделей; 5) оцінка наявних змін компетенцій – результативність навчального процесу вимірюється не стільки отриманими знаннями, скільки можливістю їх застосовувати на практиці; 6) гнучке навчання з точки зору урахування індивідуальних можливостей студентів (можливість пристосування навчання під індивідуальні параметри студента, у тому числі такі як: вихідні знання, досвід й навички; стиль навчання; навіть до фізіологічного й психологічного стану у кожний конкретний момент навчання [45, с.18].

Smart-навчання, за словами науковців Н. Джо та Д. Юнга, це людиноцентричний та самостійний метод навчання, який пов'язує технології інтелектуальної інформаційної комунікації з навчальним середовищем. Інші дослідники стверджують, що Smart-навчання – це інтелектуальне та адаптивне навчання, яке враховує багато форм навчання та здібностей, а також дозволяє учням розвивати навички мислення, спілкування та вирішення проблем, використовуючи різні інтелектуальні пристрої [41, с.14]. Крім того, Smart-навчання здійснюється на основі інтелектуальної інфраструктури хмарних обчислень, мереж, серверів, інтелектуальних пристроїв та інших вбудованих пристроїв. Це досягається завдяки розумним способам персоналізованих, інтелектуальних та інтегрованих підходів, соціального навчання та колективного інтелекту. Тобто, Smart-навчання – це гуманістичний підхід до навчання, що використовує колективні та індивідуальні можливості для отримання інформації, управління знаннями, взаємодії та співпраці з однолітками та інструкторами, щоб студенти могли застосовувати свої знання та навички для вирішення проблем та досягнення цілей [44, с.14].

Багато експертів [14, с. 15] вважають, що світ знаходиться на порозі нової промислової революції за рахунок потужного стрибка у сфері ІКТ, у тому числі хмарних та мобільних технологій, досягнень у галузі штучного інтелекту. На зміну третьої промислової революції (перехід від аналогових до цифрових систем) приходять четверта (впровадження технологій IoT та розумних технологій, а також перехід до індивідуального виробництва залежно від потреб кожного замовника). До найбільш важливих відмінностей IoT від існуючого Інтернету можна віднести: фокусування на пристроях, а не на людині; значно більша кількість об'єктів; значно менші розміри об'єктів та невелика швидкість передачі даних; фокусування на зчитуванні даних, а не комунікаціях; необхідність створення нової інфраструктури на альтернативних стандартах [32].

Основними принципами Smart-освіти є: по-перше, використання в освітній програмі актуальної інформації для вирішення навчальних завдань. У сучасному глобалізованому світі швидкість і об'єм інформаційних потоків швидко зростає, тому наявні навчальні матеріали потрібно постійно оновлювати, щоб вони відповідали вимогам реального часу і готували студентів до вирішення практичних завдань у реальних робочих ситуаціях. По-друге, організація самостійної пізнавальної, дослідницької та проєктивної діяльності студентів. Цей принцип є визначальним для підготовки спеціалістів готових до творчого пошуку рішень професійних завдань, самостійної інформаційної та дослідницької роботи. По-третє, процес навчання повинен бути безперервним і включати навчання в професійному середовищі, з використанням засобів професійної діяльності. Студенти повинні взаємодіяти з професійним співтовариством, спостерігати за вирішенням проблем професіоналами. По-четверте, надання студентам широких можливостей для вивчення освітніх програм, індивідуалізація навчання [11].

Про важливість і необхідність упровадження веб-технологій у сферу освіти зазначено в низці нормативних документів. В указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» зазначається, що необхідно забезпечити ефективне використання інформаційних, зокрема мультимедійних та електронних засобів навчання, створення мережі інформаційного забезпечення сфери освіти, запровадження методів інтерактивного навчання [39, с. 204]. Кабінет Міністрів України прийняв постанову про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» в якій безпосередньо вказується на необхідність упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема веб-технологій, у сферу освіти [39, с. 205]. Прикладом веб-сервісів слугує чат або чаттер (англ. Chatter – базікати) – це засіб обміну повідомленнями з комп'ютерної мережі в режимі реального часу в мережу Інтернет, а також програмне забезпечення, що дозволяє організовувати таке спілкування [26, с. 56]. Джерелом навчальних матеріалів у педагогічній практиці використовується соціальний сервіс You tube, що дозволяє познайомитися з професійними та любительськими відео різної тематики, документальними та історичними фільмами, відеофільмами навчального та розважального призначення. У процесі викладання навчального матеріалу за допомогою відеоресурсів із сервісу You tube викладач може ознайомити студентів не тільки з новим матеріалом із певної теми, а й з технологією опрацювання графіки, відео та навчити окремим елементам роботи з ними [31, с. 67].

Як правило, медіа та відеоресурси розміщуються в мережі для поширення або опробування власного досвіду, тому є доступними для використання будь-якими вчителями з навчальною метою [31, с. 68]. Проте використання подібних матеріалів з навчальною метою вимагає обережного ставлення, додаткового аналізу поданого матеріалу й перевірки його достовірності. В якості джерела навчальних матеріалів можна скористатися каталогами посилань певної тематики, розміщених на сайтах зберігання закладок [31, с. 70].

Шляхам використання Веб-квестів в освітній діяльності студентів присвячено праці Р. Гуревича, М. Кадемїї, М. Козяра. На їх думку, застосування цієї технології може забезпечувати самостійну дослідницько-пошукову та наукову діяльність студентів. Веб-квест використовують у проблемних завданнях з елементами рольової гри, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет [15, с.12]. Веб-квест дозволяє в ігровій формі проводити дослідження, пов'язані не тільки з вивченням фахових дисциплін, а й розширенням загального світогляду майбутніх вчителів.

Так, навчальний Веб-квест, розроблений авторами, включав такі завдання та етапи: збір загальної інформації; постановка проблеми; визначення мети; розподіл ролей; пошук джерел інформації; визначення критеріїв оцінювання; тестування. Ця розробка дозволила залучити студентів до проектної дослідницької діяльності, підвищити мотивацію вивчення фахових дисциплін, формувати навички пошуку, опрацювання, узагальнення й оцінювання інформації. Проведена робота дозволила зробити висновок про позитивні сторони використання Веб-квесту. Він: надає можливість виявити креативні здібності студентів; самоідентифікуватися у студентському середовищі; сприяє саморозвитку та самореалізації на основі самостійного вирішення квазі-професійних завдань.

Ще одним різновидом веб-сервісів є геосервіси; їх особливістю визначається наявність інтерактивних карт та банку справжніх фотографій, що надають значні можливості для організації дослідницької роботи студентів. Така робота виявилася для студентів цікавою саме за рахунок реальності завдань, що поставлені для розв'язування [48, с.103].

Найсучаснішим підвидом ІКТ виступають Smart-технології. Розглянемо коротко поняття та його складові. Науковці зазначають, що навчальні засоби масової інформації використовуються в результаті зусиль дослідників щодо підвищення якості освіти дорослих. А саме, була здійснена спроба інтеграції електронного навчання, що використовується в формальній освіті, до неформальної освіти дорослих [28, с. 46]. Процес Smart-навчання включає в себе програму

SMART Notebook Player, що звільняє викладача від постійного стояння перед дошкою та проведення фронтальної роботи із групою студентів. Керування відбувається за допомогою SMART-ради з пристрою та забезпечує виконання різних видів організації діяльності під час проведення занять. У процесі Smart-навчання викладач має можливість пов'язати навчання, розташоване в комп'ютерному залі з діяльністю у закладах вищої освіти [44, с. 88]. Студенти навчаються, спостерігаючи, обговорюючи та оцінюючи використання ІКТ, а також використовуючи можливості для практичного досвіду.

Використання в навчальному процесі ідеології Smart education вимагає нині серйозного педагогічного осмислення, впровадження нових педагогічних розробок, що дозволяють інтенсифікувати навчальний процес і підвищити його якість. Необхідний перегляд сформованих організаційних форм навчальної діяльності: збільшення обсягу самостійної індивідуальної і групової роботи студентів, зростання числа творчих і дослідницьких проєктів. З цією метою у *Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського* здійснюється розроблення програми комплексного педагогічного супроводу процесів упровадження засобів ІКТ в освітнє середовище ВНЗ за такими напрямками: специфіка взаємодії, «тьютор-студент» і «тьютор-викладач» в електронноосвітньому середовищі; організація самостійної роботи студентів із застосуванням засобів ІКТ; сучасні ІКТ як засіб творчого розвитку особистості студентів; використання засобів ІКТ у формуванні професійних компетенцій студентів; формування інформаційної компетентності у випускників ВНЗ; використання засобів ІКТ для розвитку професійних компетенцій фахівців, підвищення їхньої кваліфікації; можливості інформаційно-освітнього середовища для розвитку студентів; специфіка міжкультурної комунікації; самореалізація студента в інформаційному просторі ВНЗ з використанням засобів ІКТ; проєктування електронних освітніх ресурсів і навчально-методичних комплексів для використання в Smart education [7, с.71; 49].

Нові й безмежні можливості у навчанні надають мультимедійні технології. Зазначимо, що у ХХІ ст. освітньому процесі вищої школи спостерігається відхід від мультимедійних презентацій у вигляді слайдшоу, розроблених у програмних пакетах Microsoft PowerPoint чи Macromedia Flash на користь інтерактивних технологій, що передбачає використання нової форми викладу навчального матеріалу. Використання мультимедійної дошки як одного з основних компонентів Smart-технологій, зокрема застосування проєкційної техніки в поєднанні з аудіо- і відеозасобами, дає можливість у процесі навчання іноземної мови демонструвати відеодовідкові матеріали; під

час аналізу інформації – матеріал електронних підручників, створювати й відтворювати програмні продукти, основною характерною межею яких є інтерактивна наочність – ефект занурення в навчальне програмне середовище і взаємодії з нею. У такий спосіб реалізуються дидактичні принципи наочності, доступності та систематичності [23; с. 77].

Програмні продукти, що використовуються в практиці закладів вищої освіти України, або освітні електронні ресурси можна умовно поділити на такі групи відповідно до їхнього змісту й функціонального призначення: 1) інформаційно-довідкові матеріали (енциклопедії, довідники, словники, журнали, газети, альманахи); 2) електронні книги для читання; 3) відеофільми, відокліпи та відеороліки на YouTube; 4) електронні бібліотеки та репозитарії; 5) методичні матеріали на електронних носіях (плани семінарських і практичних занять, плани-конспекти лекцій, методичні рекомендації з навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності, тести й інші контрольно-вимірювальні матеріали); 6) інтернет-ресурси; 7) комбіновані електронні засоби навчання (навчальні програми, електронні підручники, збірки вправ і розвивальні ігри); 8) навчально-методичні програмні засоби для супроводу лекцій (демонстраційні матеріали, презентації, проекти, комп'ютерні розробки до семінарських і практичних занять тощо), створені викладачами для конкретного заняття [18, с.118; 21, с.199].

Новим напрямом загальної дидактики і часткової методики та технологій навчання стало використання кібернетичного простору у смартнавчанні. Як відомо, одним із найбільш революційних досягнень за останні десятиліття, що значно вплинуло на освітній процес у всьому світі, стало створення всесвітньої комп'ютерної мережі, що одержала назву Інтернет. Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може містити: електронну пошту (email); можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки (homepage) і розміщення її на Web-сервері; доступ до інформаційних ресурсів: довідкові каталоги (Yahoo!, InfoSeek, UltraSmart, LookSmart, Galaxy); пошукові системи (Alta Vista, HotBob, OpenText, WebCrawler, Excite); спілкування в мережі (Chat). Ці ресурси, як свідчить проведене дослідження, активно використовуються у вищих навчальних закладах у процесі навчання іноземних мов [27, с. 22].

Аналіз сучасного досвіду закладів вищої освіти України дозволяє стверджувати, що в умовах смарт-освіти спостерігається тенденція до навчання засобами веб-технологій. У практиці вищої школи здійснюється поступова їх еволюція. Вивчення досвіду викладання дає

можливість зазначити, що на даному етапі найбільш поширеними є технології Web 2.0 (Facebook, YouTube, Twitter, блоги, форуми, вебінари), які уможливають створення власного інтернет-контенту.

Безперечний інтерес має досвід використання блогтехнологій (або веб-журналів). У даному випадку персональний блог викладача слугує інтерактивною платформою для реалізації методичних цілей навчання [12, с. 217]. Сторінки блогу може бути презентовано такими рубриками: навчальні дисципліни; наукова робота студентів; навчально-методичні поради; виховна робота; організаційні питання та повідомлення. Аналітичний огляд матеріалів, розміщених на сторінках блогу, дає підстави стверджувати, що він спрямований на полегшення організації самостійної роботи студентів, що підтверджується наявністю гіпертекстових посилань на різноманітні інтернет-словники та електронні енциклопедії.

Таким чином, використання в навчальному процесі ідеології Smart education вимагає нині серйозного педагогічного осмислення, впровадження нових педагогічних розробок, що дозволяють інтенсифікувати навчальний процес і підвищити його якість. Необхідний перегляд сформованих організаційних форм навчальної діяльності: збільшення обсягу самостійної індивідуальної і групової роботи студентів, зростання числа творчих і дослідницьких проєктів. Пошук нових форм та засобів засвоєння знань нині набуває першорядного значення. Використання нових технологій в освітньому процесі забезпечує креативний підхід до засвоєння та передачі знань. Використання найсучасніших технологічних засобів та розробок: веб-сервіси, он-лайн платформи та Smart-технології забезпечує активацію пізнавальної діяльності, мотивацію до навчання, спрямовує студента на самостійне здобуття професійних компетенцій.

Література

1. Абдуразакова Я. М. Экономические условия и механизмы наращивания экспорта образовательных услуг в контексте интернационализации деятельности вузов: дисс... канд. эконом. наук: 08.00.14 / Абдуразакова Яна Магомедовна. – Ростов-на-Дону, 2015. – 180 с.
2. Актуальні проблеми розвитку галузевої економіки та логістики: матер. VII міжнарод. наук.-практ. конференції з міжнар. участю 15 листопада 2019 р. / ред. кол.: О.В.Посилкіна, О.В. Літвінова, Я.Г. Онищенко. – Х. : Вид-во НФаУ, 2019. – 285 с.
3. Арістова Н.О. Формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/3195/3119>

4. Бачинська Є.М. Психолого-педагогічна компетентність класного керівника / Бачинська Є.М. // Наша школа. – 2003. – № 5. – С. 41-47.
5. Бойченко О., Шеремет Т. Особливості післядипломної цифрової освіти для викладачів вищих педагогічних закладів освіти. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 12 березня 2019 р.) / за заг.ред. О.В. Овчарук. – Київ.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. – 108 с.
6. Василенко А. Смарт-освіта як чинник інноваційного розвитку суспільства / Василенко А. // Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – С. 25–27.
7. Гуревич Р. С. Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2016. – №4. – С. 71-78.
8. Гуржій А. М. та ін. ІТ-готовність вчителів іноземних мов : методологія, теорія, технології. – Київ: Інститут обдарованої дитини, 2013.
9. Делор Ж. Образование – сокровище сокровище. UNESCO, 1996 / Делор Ж. // Университетская книга. – 1997. – № 4 – С. 37.
10. Дистанційна інтернет-освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://do.iapm.edu.ua/>
11. Днепровская Н.В. Понятийные основы концепции смартобразования [Электронный ресурс] / Днепровская Н.В., Янковская Е.А., Шевцова И.В.. – Режим доступу : <file:///C:/Users/pc/Downloads/65-126-1-SM.pdf>
12. Драненко Г. Ф. Дидактичні властивості блогу в організації навчання французької мови студентів / Драненко Г. Ф. // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2016. – Вип. 22. – С. 217-223.
13. Дорогих Р. В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Р.В.Дорогих; ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.– Х., 2011.– 20 с.
14. Електронне урядування та електронна демократія: навч. посіб.: у 15 ч. / за заг. ред. А. І. Семенченка, В. М. Дрешпака. Частина 15: Технології розвитку електронного урядування та електронної демократії / [Ю. Б. Пігарєв, А. Г. Ложковський, Т. М. Маматова]. – К. : ФОП Москаленко О. М., 2017. – 52 с.
15. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу : у 2 ч. / Жалдак М.І. // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 рр. : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. Ч. 1. – С. 371-383.
16. Зеленська Л.Д. Проблема формування професійно-педагогічної

- компетентності вчених вищих навчальних закладів Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Д.Зеленська; ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2006. – 22 с.
17. Іванова С. В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. В. Іванова. – Умань, 2012. – 20 с.
18. Карпінець Л. Використання інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій у навчанні іноземних мов як передумова розвитку творчої особистості / Карпінець Л. // Молодь і ринок. – 2012. – № 6 (89). – С. 118-122.
19. Карташова Л.А. Віртуальна школа, електронні навчальні класи – не фантастика, а українська реальність / Карташова Л.А. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://knk.media/stati/1991-virtualna-shkola-elektronni-navchalni-klasi-ne-fantastika-a-ukrajinska-realnist.html>).
20. Карташова Л. А. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти / Карташова Л. А., Бахмат Н. В., Пліш І. В. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2018. – Том 68, № 6. – С. 193–205.
21. Коваль М. Електронне дистанційне і комбіноване навчання у Львівських вищих освітніх закладах / Коваль М., Шуневич Б. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №1. – С. 199–203.
22. Концепція педагогічної компетентності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
23. Корсунська Л. М. Корейська концепція smart-освіти: загальне навчання, цифрові підручники і smart-школи / Корсунська Л. М. // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – №11. – С. 77–80.
24. Кочарян А.Б. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі / Кочарян А. Б., Гущина Н. І. – Київ: 2011. – 100 с.
25. Кучинська І. О. Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи / Кучинська І. О. // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – 2018. – Випуск 11. – С. 204–210.
26. Морозов В.П. Гипертексты в экономике. Информационная технология моделирования: учеб. пособие / В.П. Морозов, В.П. Тихомиров, Е.Ю. Хрусталеv. – М. : Финансы и статистика, 1997. – 256 с.
27. Олійник О.В. Інноваційний підхід до застосування інформаційних технологій на заняттях з англійської мови / Олійник О.В. // Наукові праці. Педагогіка. – 2012. – Вип. 197. Том 209. – С. 22-25.
28. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : автореф. дис. на

здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті / Панченко Любов Феліксівна ; Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 44 с.

29. Петренко С. В. Інформаційно-цифрова компетентність учня у контексті формування нової української школи / Петренко С. В. // Інноватика у вихованні. – 2017. Вип. 6. – С. 144-156.

30. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 380 с.

31. Раицкая Л. К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : монограф. / Л. К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 265 с.

32. Сергієнко Т. Принципи smart-освіти в суспільстві ХХІ століття [Електронний ресурс]/ Сергієнко Т. – Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/mknfrno42018_123.pdf

33. Сергієнко Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя [Електронний ресурс]/ Сергієнко Н.Ф. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>

34. Сидорчук Н.Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як засіб формування акмекомпетентності у контексті єдиного європейського освітнього простору. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 260-298.

35. Сологуб О. Проблеми формування цифрової компетентності працівників методичних служб у системі післядипломної освіти / Сологуб О. // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип.23. – С.145-151.

36. Стрельников В.Ю. Професійна компетентність вчителя / Стрельников В.Ю. // Актуальні проблеми безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України в умовах становлення національної школи: Збірник статей / За ред. С.В. Крисюка. – К., 1992. – С. 44–45.

37. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Татур Ю.Г. // Высшее образование сегодня. 2004. – №3. – С. 21–26.

38. Твердохліб А.І. Смарт-технології як основа формування сучасних тенденцій освіти [Електронний ресурс]/ Твердохліб А.І. // Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2017. – №1(13). – Режим доступу: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/1/49.pdf>

39. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців

- педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу: монографія / З. Рябова, І. Драч, Н. Приходькіна [та ін.]. – К. : ТОВ «Альфа-Реклама», 2014. – 338 с.
40. Тихомирова Н. В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету [Електронний ресурс] / Тихомирова Н. В. – Режим доступу: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>
41. Ткачук Г. В. Методика використання освітніх веб-ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики : монографія / Г.В. Ткачук. – Умань : Видавець «Сочінський», 2011. – 177 с.
42. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. – К. : Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
43. Формування професійної компетентності викладача як ефективний засіб забезпечення якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mlanvp.et.at.ua/.../dopovid_pedagogichna_kom...
44. Цибко Г.Ю. Підвищення рівня теоретичної підготовки з інформатики на фізико-математичних факультетах педагогічних вузів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Цибко Ганна Юхимівна. – К., 1998. – 177 с.
45. Шубина И.В. Смарт и развитие современного образования / Шубина И.В. // Экономика, Статистика и Информатика. – 2015. – №3. – С. 17 – 19.
46. Якубовски М.А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: Монография / Под ред. И.М. Козловской. – Львов: Евросвіт, 2003. – 428 с.
47. Gilster P. Digital literacy / Gilster P. – New York: Wiley Computer Publications, 1997 [in English].
48. Servisy dlia navchannia onlain. [Online Learning Services.] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://travelscode.com/17-naykrashhih-servisiv-dlya-navchannya-onlayn/> [in Ukrainian].
49. Smart Technology based Education and Training // Smart Digital Futures. – Amsterdam: IOS Press BV, 2014.
50. Tihomirova N.V. Global'naa strategiya razvitiia smart-obshchestva. MESI na puti k Smart-universitetu [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>
51. Tsybko H.Iu. Pidvyshchennia rivnia teoretychnoi pidhotovky z informatyky na fizyko-matematychnykh fakultetakh pedahohichnykh vuziv: dys. kand. ped. nauk: 13.00.02. [Raising the level of theoretical training in computer science at the physics and mathematics faculties of pedagogical universities: diss. Cand. ped Sciences: 13.00.02.]. – Kyiv, 177 s.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

О. В. Столяренко, О. В. Столяренко

Державна політика у сфері реформування загальної середньої освіти базується на основі концепції «Нова українська школа». Її метою є проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти за кількома напрямками (ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених з огляду на компетентності, необхідні для успішної самореалізації особистості; запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтований на співпраці учня, учителя й батьків; надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); удосконалення процесу виховання; створення нової структури школи; формування мережі профільних шкіл; перехід на 12-річний термін навчання; запровадження концептуальних засад нової системи підготовки вчителя тощо), що вимагає належного реагування закладів вищої освіти [7].

Найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці з почуттям соціальної відповідальності, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному інформаційному середовищі.

На жаль, традиційна система навчання в закладах вищої освіти не завжди створює належні умови для ефективного розвитку розумових здібностей та творчих можливостей студентів. Для неї характерне домінування словесних методів навчання, активність викладача й пасивність студента, орієнтованість навчальної програми на середнього студента, перенавантаження на пам'ять студентів, представлення інформації в абстрактно-логічній формі; переважання репродуктивних методів навчання, усталена структура заняття, нераціональне використання часу на організацію продуктивної діяльності студентів, брак застосування інноваційних технологій навчання, інтерактивних методів, відсутність методичних і методологічних підходів та принципів, які б оптимізували формування цілісності й системності знань на заняттях. Унаслідок цього суспільство одержує «пасивних» фахівців, які не готові до провадження професійної діяльності в стрімких умовах інформатизації суспільства. Майбутній фахівець не підготовлений до тих форм роботи, які трапляються в професійній діяльності, не

здатний знаходити необхідну інформацію для певного виробничого завдання, ухвалювати самостійне творче рішення в складних умовах.

Особливо нагальною є потреба в оновленні змісту й підходів до фахової підготовки майбутнього вчителя в закладах вищої освіти України, зміщення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту та організації навчання на сучасні методологічні підходи й принципи, вивчення зарубіжного досвіду викладання, використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій, новітніх методик, сучасних методів, форм і засобів навчання, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів до професійної діяльності [14].

Такі умови можуть бути створені в інформаційно-освітньому середовищі, що забезпечує максимальний ступінь індивідуалізації завдяки широкому використанню інформаційних технологій, які відкривають не бачені досі перспективи в розв'язанні важливих завдань підвищення ефективності освітнього процесу, формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів у студентів, скорочення часу на освоєння матеріалу, зняття напруженості, стимулювання пізнавальної активності й самостійності, розвитку творчих здібностей. Саме інформаційні технології слугують базою для реструктурування навчального процесу в умовах кредитно-трансферної системи, створюють нові можливості, водночас порушують нові вимоги щодо їх ефективного використання в освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Акцентуємо увагу насамперед на аналізі інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та особливостей підготовки майбутніх учителів у такому середовищі. У науковій літературі зазначено: що чим різноманітнішим є інформаційно-освітнє середовище, то ефективнішим буде процес навчання з урахуванням індивідуальних можливостей студентів, їхніх інтересів, здібностей, суб'єктивного досвіду у навчанні та в реальному житті.

Особливості створення інформаційно-освітнього середовища, упровадження й використання комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій в освіті досліджують такі науковці, як В. Биков, Я. Ваграменко, Р. Гуревич, А. Єршов, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, В. Кухаренко, О. Майборода, Ю. Машбиць, Ж. Меншикова, В. Монахов, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Співаковський, О. Спірін, П. Стефаненко, В. Сумський, О. Тихоміров, О. Філатов, І. Якиманська.

Відповідно до концепції інформаційного середовища, розробленої Ю. Шрейдером, особливістю інформаційного середовища є його здатність надати «можливість здобуття необхідних даних, відомостей,

гіпотез, теорій та ін.», що робить її своєрідним банком даних або провідником інформації [1]. До основних завдань створення й розвитку інформаційно-освітнього середовища належать: задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів через підвищення рівня підготовки в галузі інформаційних технологій; створення єдиного інформаційного простору через інтеграцію розрізнених підрозділів і служб; динамічне поєднання всіх комунікаційних засобів завдяки універсальним формам зберігання, оброблення й передавання інформації; розвиток матеріально-технічної та навчально-методичної баз навчальних закладів; удосконалення системи інформаційного й методичного її забезпечення в управлінні навчальними закладами. Створення інформаційного середовища будь-якої предметної діяльності як результату розвитку засобів інформатизації, інформаційних і телекомунікаційних технологій призводить до кардинального переосмислення цілей, змісту, форм та методів підготовки фахівців на новому сучасному рівні [6]. За висловом Р. Гуревича, інформаційно-освітнє середовище – багатокомпонентна система, що акумулює не лише комунікаційні, комп'ютерні, організаційні ресурси, а й інтелектуальний, культурний потенціал закладів вищої освіти, функціональну інфраструктуру, забезпечуючи єдиними технологічними засобами діяльність викладачів і студентів [3]. Мета створення єдиного інформаційно-освітнього середовища в закладах вищої освіти – формування успішної інтелектуальної і творчо розвиненої особистості, яка володіє високою інформаційною культурою. Основне завдання створення інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти пов'язане з наданням принципово нових можливостей для пізнавальної творчої діяльності людини. Це може бути досягнуто завдяки сучасному інформаційному й технічному оснащенню основних видів діяльності в освіті (навчальна, педагогічна, науково-дослідницька, організаційно-управлінська, експертна й ін.). Інформаційно-освітнє середовище дає змогу досягати підвищення ефективності та якості процесу навчання; інтенсифікації наукових досліджень у закладах вищої освіти; скорочення часу й поліпшення умов для додаткової освіти та освіти дорослих; посилення оперативності й ефективності управління окремими освітніми установами та системою освіти в цілому; інтеграції національних інформаційних освітніх систем до світової мережі, що полегшує доступ до міжнародних інформаційних ресурсів у галузі освіти, науки, культури тощо [18].

Погоджуючись із науковцями щодо доцільності створення інформаційно-освітнього середовища й використання інформаційних

технологій у підготовці фахівців, вважаємо за доцільне проаналізувати погляди провідних учених на сутність поняття «інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти».

На думку О. Соколової, інформаційне середовище закладів вищої освіти – це один з аспектів їхньої діяльності, що охоплює організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення, передавання інформації, забезпечуючи оперативний доступ до інформації та реалізуючи освітні наукові комунікації [12].

В. Мойсеев вважає, що інформаційно-освітнє середовище: це єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях і комп'ютерних телекомунікаційних технологіях взаємодій. Таке середовище може містити віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, структуровані навчально-методичні комплекси та розширений апарат дидактики, де діють принципи нової педагогічної системи [9].

У педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка запропоновано таку дефініцію поняття «інформаційно-навчальне середовище»: сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умов наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) із предметним змістом певного навчального курсу [2]. Як зазначає Л. Калініна, інформаційне освітнє середовище – це системно організована сукупність засобів передавання даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення потреб користувачів інформаційних послуг і ресурсів освітнього характеру [4].

Згідно з міркуваннями В. Солдаткіна, це системно організована сукупність засобів передавання даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів [13]. В. Красильнікова [8] пропонує виокремлювати два типи інформаційно-освітнього середовища, що склалися в різних умовах розвитку системи освіти. Основна принципова відмінність двох представлених моделей освітніх середовищ – інтеграція інформаційно-освітніх ресурсів різних освітніх установ регіону та країни загалом. Перший тип інформаційно-освітнього середовища цілком життєздатний у традиційних умовах

розвитку системи освіти й суспільства. Домінантною функцією в закритих середовищах є управлінська, де зовнішні інформаційні ресурси, розподіл баз даних (віртуальні бібліотеки, електронні навчальні посібники та інші), що включені в процес навчання, використовують переважно для насичення змісту навчання, складних тем основного курсу. Другий тип середовища розвивається на основі активного використання сучасних інформаційних і мережевих технологій, коли процес навчання інтегрований до широкого спектру можливостей та в різних формах застосовуваний для виділення й засвоєння знань. Таке розуміння освітнього середовища становить основу нового типу середовища, для якого характерним є те, що навчання являє собою органічну похідну структуру взаємодії. Отже, наголошено на процесі, що лежить в основі формування творчих здібностей студентів.

Вимогами до такого середовища у Г. Панченко виступають: забезпечення особистісної орієнтованості навчання; створення умов для інтерактивного доступу до інформації та надання студентові свободи дій в управлінні процесом самопізнання об'єктів і явищ у заданих межах; розвиток інтелектуальних та творчих здібностей індивідуума; підвищення прагнення особистості до самостійної навчальної діяльності, обміну знаннями та співпраці; регулювання мотивації діяльності студентів під час використання інформаційних технологій; ґрунтовне проникнення в сутність досліджуваних процесів і явищ через можливість трансформації часу та простору [10]. Отже, доходимо висновку, що інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти – багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, яке об'єднує інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи й технології, сприяє формуванню інтелектуально розвиненої, соціально значущої творчої особистості, яка володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок та реалізує низку функцій: інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну; інтерактивну, яка дає змогу реалізовувати внутрішньосистемні зв'язки; комунікаційну, що допомагає підтримувати зв'язки «всередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором; координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, адресований різним суб'єктам; розвивальну – розвиток інтелекту, особистих творчих якостей; культуроформувальну, що пов'язана з інформаційною культурою; професійно-орієнтувальну, орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності.

Основними функціональними системами закладів вищої освіти є: електронна бібліотека (зберігання, каталогізація й забезпечення доступу до різних ресурсів в електронній формі); адміністративна (регламентна) підсистема (авторизація користувачів і поділ їх за категоріями, протоколювання дій, реалізація набору функцій з організації й документування результатів навчального процесу, контроль працездатності всіх програмних компонентів і забезпечення надійності їхньої роботи); кадрова підсистема (база даних персонального обліку користувачів усіх категорій); інформаційна підсистема (програмне забезпечення, навчально-методичні матеріали, сайти викладачів, інформування користувачів про події, що відбуваються в навчальному закладі); апаратна підсистема (сервери, комп'ютери, мобільні мережеві пристрої, локальна мережа, телекомунікаційне та проекційне обладнання). Це лише основні системи, кожна з яких може бути деталізована на більш дрібні підсистеми. У сукупності всі функціональні системи об'єднуються в інформаційно-освітнє середовище навчального закладу [15].

Охарактеризуємо інформаційно-освітнє середовище університету. Результатом комп'ютеризації та інформатизації всіх видів діяльності університету є розвинута комп'ютерна мережа університету, велика кількість програмних продуктів, швидкісний Internet та використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій. Мережа університету розвивається в межах моделі єдиного інформаційного простору, заснованого на інформаційних технологіях. В університеті реалізується програма «Комп'ютеризація навчального процесу», метою якої є досягнення якісно нового технічного й організаційного рівня комп'ютеризації основних напрямів діяльності університету, удосконалення системи управління та підвищення якості освітніх послуг на базі створення електронного освітнього середовища. Ця мережа забезпечує функціонування інформаційних систем: дистанційне навчання, електронний університет, планово-фінансовий відділ, автоматизована бібліотечно-інформаційна система (АБІС), «Anti-Plagiarism». Інформаційно-освітнє середовище університету – інтегроване, відкрите, динамічне, адаптивне WEB-середовище, що містить організаційні, управлінські, педагогічні, соціальні, економічні, правові, методичні та навчальні взаємозв'язки, функційно спрямоване на інформаційну електронну взаємодію між суб'єктами середовища, централізоване електронне навчально-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення освітнього процесу. Мережа об'єднує комп'ютерні лабораторії, надає доступ до інформаційних систем університету, а також доступ до всесвітньої мережі Internet. Для вдосконалення інформаційної системи сьогодні в університеті

розробляють нові підпрограми: електронного документообігу; електронної форми робочої програми навчальної дисципліни; електронної форми інформаційного пакету спеціальності; вільного вибору варіативних дисциплін здобувачами вищої освіти; анкетування здобувачів вищої освіти щодо якості навчальних курсів та їх викладання.

Для студентів інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти пропонує доступ інформаційних ресурсів до змісту, надає змогу реалізовувати різні види взаємодії: чати, електронна пошта, презентації, що суттєво збагачує взаємодію суб'єктів середовища. Необхідно зазначити, що ролі обох суб'єктів у новому середовищі також змінюються. Викладач постає не в ролі поширювача знань й інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, помічника, партнера учня та координатора пізнавального процесу. Студент – активний суб'єкт навчального процесу, спрямованого на свідомий розвиток професійних компетенцій [1].

Цікавою є автоматизована, заснована на комп'ютерних та інтернет-технологіях система управління навчанням «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання). Як будь-яка інша система управління навчанням, являє собою веб-додаток, розташований на сервері. Доступ до нього надається через браузер. Сервер, зазвичай, розташований в університеті чи в будь-якому іншому місці. Система надає змогу проектувати, створювати інформаційно-навчальні ресурси освітнього закладу та керувати ними. Навчальні курси в модульному об'єктно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі наповнюються навчально-методичним електронним комплексом із конкретних дисциплін, що містить такі елементи: електронні підручники, де представлений теоретичний матеріал, глосарій, а також теми семінарських і практичних робіт; плани лекційних та практичних занять; віртуальні лабораторні комплекси; конспекти-презентації лекцій; завдання до практичних робіт; навчальні завдання для самостійної роботи й вимоги до них; питання та завдання до підсумкової атестації; опис інформаційних засобів і технологій, необхідних для виконання навчальних завдань; методичні вказівки до використання цього комплексу; електронні банки тестів; покликання на додаткові інформаційні ресурси з дисципліни в мережі Інтернет; додаткові навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали й ін.) [5]. Це достатньо гнучка система, оскільки викладач може не лише самостійно створювати електронний курс та управляти ним, а ще й контролювати доступ до своїх курсів, надсилання на перевірку

виконаних студентами завдань, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінювання знань, фіксувати завдання, надіслані із запізненням, дозволяти або забороняти студентам перескладати контрольні завдання (модульних або підсумкових – заліків, іспитів), за результатами виконання студентами завдань виставляти оцінки та давати коментарі. Можливості, які надає система, допомагають забезпечити індивідуальну роботу викладача з кожним студентом. Це не лише використання електронної пошти та обміну вкладеними файлами, але й організація форумів, чатів, ведення блогів тощо. При цьому можна використовувати текст, презентації, таблиці, схеми, графіку, відеоматеріали, покликання в мережі Інтернет, допоміжні файли й інші матеріали.

У використанні системи «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» для підготовки майбутніх учителів є низка переваг, а саме: зміна рутинних дій; можливість навчання в будь-який зручний для студентів час; вільний доступ до комплекту необхідних навчальних матеріалів у сучасному електронному вигляді; інноваційна система оцінювання знань (електронні тести), об'єктивна та незалежна від викладача; збільшення творчого й інтелектуального потенціалу завдяки самоорганізації, уміння взаємодіяти з колегами-одногрупниками, розміщення власних файлів, розв'язання проблем, дискусія у форумах та чатах.

Скриншоти розроблених курсів у модульному середовищі для студентів можна відшукати в модульному об'єктно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі університету. В цілому – це система для створення інформаційно-освітнього середовища освітнього закладу, яка орієнтована насамперед на забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками навчального процесу, її застосовують для організації як заочного та дистанційного навчання, так і для підтримки очного навчання. Однак найкращі результати система забезпечує в разі так званого змішаного навчання («blended learning»). У цьому випадку традиційне навчання «обличчям до обличчя» доповнене технологіями електронного навчання. За кордоном значення терміна «blended learning» повністю входить до терміна «e-learning».

«E-learning» походить від скорочення «Electronic Learning», у буквальному перекладі з англ. – «електронне навчання»: 1) реалізація навчального процесу через взаємодію учнів між собою та з викладачем за допомогою електронних освітніх середовищ, ресурсів і сервісів; одне з основних завдань – імітація аудиторного освітнього процесу, але розподіленого в просторі та часі; 2) реалізація

навчального процесу з використанням інформаційних і комунікаційних технологій у будь-яких формах.

Досвід активного використання електронного навчання в західних країнах і порівняння його з традиційними формами, що ґрунтовані на безпосередньому особистому спілкуванні викладача та студента, засвідчують позитивні риси кожної з цих форм. Зокрема, провідними ознаками електронного навчання є гнучкість, індивідуалізація, інтерактивність, адаптивність як необхідність організації навчального процесу для студентів із різними можливостями й бажаннями. Провідні ознаки традиційної форми навчання – емоційний складник особистого спілкування, спонтанність у створенні асоціативних ідей і відкриттів.

В освітньому співтоваристві навчання тільки через онлайн-ресурси довело, що швидко досягти таких результатів, як за аудиторного навчання, дуже не просто. Після цього був уведений термін «змішане навчання», що позначає оптимальне поєднання дистанційного (електронного) й аудиторного навчання. Сьогодні термін використовують не часто. Змішане навчання – це освітня концепція, у межах якої студент отримує знання самостійно, он-лайн та з викладачем. Комбінація традиційного та дистанційного (електронного) навчання дає змогу викладачеві використовувати сильні аспекти кожного навчального середовища для досягнення навчальної мети, контролювати час, місце, темп і шляхи вивчення матеріалу. Фактично концепція «Blended Learning» існувала вже в 60 рр. XX століття, але термінологія була вперше запропонована 1999 року в прес-релізі американського «Interactive Learning Center», який вирішив змінити назву на «EPIC Learning». У медіаматеріалах зазначено: «Ми починаємо надавати програмне забезпечення для навчання через інтернет, використовуючи власну методологію «Blended Learning» [17].

Трактування терміна суттєво відрізнялися до того часу, поки 2006 року не вийшла книга авторів Бонк і Грехем, які уточнили, що змішане вчення має на увазі мікс освіти «face to face» і через комп'ютер. Науковці зазначають, що змішане навчання – це підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно-опосередковане навчання в педагогічному середовищі. Відомо, що цей підхід застосовували в авіаційній індустрії для контролю знань і витраченого часу. Якщо у 80 рр. XX ст. «Boeing» практикувала «Blended Learning» за допомогою компакт-дисків, то нині підхід реалізують он-лайн, через синхронні й асинхронні веб-касти, трансляції та записане відео тощо.

Учені трактують це поняття як об'єднання традиційних формальних засобів навчання (робота в аудиторіях, вивчення

теоретичного матеріалу) із неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та інтернет-конференцій (Є. Желнова); комбінацію різних способів доставки освітнього контенту й системи управління освітнім контентом (Пурніма Валіатан); поєднання протилежних, на перший погляд, підходів – формального й неформального навчання, спілкування «face-to-face» та спілкування «он-лайн», керовані дії й самостійний вибір шляху, використання автоматизованих довідок і зв'язків із колегами для досягнення своїх цілей та цілей організації (Еллісон Розет); цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного, мобільного навчання за наявності самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами й темпом навчання (В. Кухаренко); цілеспрямований процес опанування знань, умінь, навичок, що реалізують освітні установи різного типу в межах формальної освіти, частина якого проходить у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, що використовують для зберігання й доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого наявний самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами, темпом навчання (К. Бугайчук); цілеспрямований, організований, інтерактивний процес взаємодії студентів та викладача, що дидактично оптимально об'єднує технології традиційного й онлайн-навчання, яке базоване на інформаційно-комунікаційних технологіях та орієнтоване на індивідуальні запити студентів, незалежно від їх розміщення в просторі й часі (Я. Сікора) [11].

Під терміном «змішане навчання» розуміємо поєднання можливостей Інтернету й цифрових медіа з освітою в аудиторіях. Американська організація «Innosight Institute» (www.innosightinstitute.org) із 2007 року вивчає досвід реалізації технології змішаного навчання в школах Америки. У їхніх щорічних звітах подано результати випускників шкіл, що завжди є вищими, ніж у випускників шкіл, які навчаються за традиційною очною формою навчання.

Одним із найважливіших елементів змішаного навчання є активний студент. Важливо зрозуміти, що це не характеристика окремого елемента, а термін – «Active Student», яким західні дослідники називають студента, що навчається за змішаною або за

онлайн-моделлю. Навчання за такими моделями приблизно на 50 % складається із самостійної роботи студента: засвоєння матеріалу, робота у форумах і чатах, спілкування електронною поштою тощо.

За традиційного навчання студента навчають, у разі змішаного – допомагають навчатися. Важливо наголосити ще на одній деталі, а саме на відмінності в підходах до навчання. Традиційний підхід західні дослідники називають «teacher-centered», тобто сфокусований на викладача. У разі такого підходу головною дійовою особою є викладач, від якого багато що залежить і який керує процесом. За змішаної моделі підхід змінюється на «student-centered», що зорієнтований на студента.

Студент багато працює сам, і його успіхи залежать лише від нього. Він корегує навчальний процес та самостійно планує навчальний час, розраховує час, необхідний на виконання завдань, використовуючи заздалегідь складений графік робіт (цей графік повністю відображає всі дії та роботу курсу й терміни їх виконання).

Модель не передбачає радикальної відмови від традиційної освіти, оскільки така освіта дає важливі професійні знання, уміння й навички. Змішана освіта стає підходом, який освітні заклади можуть застосовувати «тут і зараз», у реаліях звичайної школи або університету, актуалізуючи освітній процес.

Студент бере участь у «живих» заняттях в аудиторіях. При цьому широко використовують так звані «Computer-mediated Activities», тобто медіатором освітньої активності стають комп'ютер, онлайн-режим, мобільні девайси та спеціальні навчальні програми / платформи / ресурси. Освітня парадигма «Blended Learning» застосовувана до різних аудиторій: це може бути навчання школярів і студентів, тренінги й корпоративне навчання співробітників.

Перевага «Blended Learning» полягає в тому, що один викладач може навчати багатьох людей одночасно. Змішане навчання дає викладачам змогу перерозподілити ресурси й підвищити успішність. Серед позитивів «Blended Learning» варто назвати введення технології асинхронної інтернет-комунікації до «живих» освітніх курсів, що сприяє отриманню одночасно незалежного та спільного навчального досвіду. Використання інформаційних і комунікаційних технологій суттєво покращує ставлення до отриманих знань, а також якість комунікації між студентами й викладачами. Існує шість моделей змішаного навчання, що описані нижче.

Модель «Face – to – Face Driver». Значну частину навчальної програми опановують в аудиторії за безпосередньої взаємодії з викладачем. Електронне навчання використовують як доповнення до

основної програми, найчастіше роботу з електронними ресурсами організовують за комп'ютерами протягом заняття.

Модель «Rotation». Навчальний час розподілено між індивідуальним електронним навчанням і навчанням в аудиторії разом із викладачем, який може також надавати дистанційну підтримку в ході електронного навчання.

Модель «Flex». Велику частину навчальної програми засвоюють в умовах електронного навчання. Викладач навчає кожного учня дистанційно; для відпрацювання складних тем він організовує очні консультації з групами або індивідуально.

Модель «Online Lab». Навчальну програму засвоюють в умовах електронного навчання, яке організоване в стінах закладів вищої освіти, зазвичай, у кабінетах, оснащених комп'ютерною технікою. Онлайн-навчання супроводжуване вказівками викладача. Студенти, крім онлайн-курсів, можуть навчатися й за традиційною формою.

Модель «Self-blend». Модель є традиційною для вищих навчальних закладів Америки. Студенти самостійно обирають додаткові до основної освіти курси. Постачальниками освітнього контенту можуть бути різні освітні установи.

Модель «Online Driver». Велику частину навчальної програми опановують за допомогою електронних ресурсів інформаційного середовища. Очні зустрічі з викладачем мають періодичний характер. Обов'язковими є очні консультації, співбесіди, іспити [17].

Варто зазначити, що названі моделі нечасто використовують у чистому вигляді, зазвичай, це залежить від ситуації й умов навчання, від групи, рівня знань тощо.

Я. Сікора в науковій праці «Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі» описує, яким чином моделі змішаного навчання можна інтегрувати до традиційного навчального процесу закладів вищої освіти [11]. Науковець стверджує, що лекція, окрім передання теоретичних відомостей, розвиває інтерес до навчальної діяльності в цілому й до конкретної навчальної дисципліни зокрема, формує орієнтири для самостійної роботи над курсом. Упроваджуючи змішане навчання, не можна повністю перевести всі лекції в електронний формат. Як модель змішаного навчання для організації лекцій можна запропонувати ротаційну модель «Flex». Для кожного модуля необхідно передбачити дві-три аудиторні лекції, які чергуються з електронними.

Змішане навчання буде сприяти підвищенню ефективності практичних і лабораторних занять, дасть змогу викладачам застосовувати нові методи та форми організації навчання. Робота студентів з електронними ресурсами онлайн-курсу як для вивчення

теорії, так і для опанування практики допоможе більш цілісно сприймати курс, що вивчають. Гнучкість у комбінуванні традиційних методів з електронним навчанням в організації практичних занять уможливорює змішане навчання «Station Rotation», але за умови доступу кожного студента до персонального комп'ютера, планшета, мобільних пристроїв. Тоді викладач зможе динамічно переключати студентів із фронтальної роботи на індивідуальну роботу з матеріалами онлайн-курсу, інтернет-сервісами та іншими електронними ресурсами. У викладача звільниться час і на індивідуальне консультування.

Для магістратури, де більшість студентів поєднують навчання з роботою, ефективні такі моделі змішаного навчання, у яких основний акцент зроблений на самостійному електронному навчанні з організованою дистанційною взаємодією викладача зі студентами, доповненими аудиторними заняттями й консультаціями, зокрема з «Online Driver». Однак ефективність цієї моделі залежить від якості освітнього контенту електронного онлайн-курсу та від опанування викладачами технологій дистанційного навчання [11].

Зауважимо, що комп'ютерна частина змішаного навчання оживлює матеріал, допомагає студентові «спілкуватися» з ним; дає більше інтерактивності, стимулює активне навчання; наочно демонструє деякі ідеї, які важко пояснити на лекціях або просто в тексті; дає змогу зануритися всередину досліджуваних процесів за допомогою різних симуляцій; розвиває навички самостійного навчання та самоконтролю. Основна перевага такого підходу – гнучкість. Щоб з'ясувати значення гнучкості для студентів, варто послідовно описати, як може відбуватися процес змішаного навчання.

Загалом у разі змішаного навчання аудиторних занять ставатиме менше, оскільки частина занять переходить до режиму он-лайн. У цьому випадку завдання доставки матеріалів курсу, що викладають, можна суттєвою мірою реалізувати електронними засобами. Під час семінарів і практичних занять викладач може сфокусуватися на питаннях, які виникають у студентів, на роз'ясненні складних моментів, на організації дискусій, тобто активізувати процес навчання.

Крім того, частину матеріалу курсу студенти мають вивчати самостійно. Онлайн-заняття можуть проходити у форматі форуму, чату або у віртуальній класній кімнаті. Форуми призначені для обговорення певної теми між усіма учасниками процесу навчання. Повідомлення можуть містити прикріплені файли, елементи графіки тощо. Форум зручно використовувати для проведення дискусій, консультацій зі студентами, семінарів, він надає викладачеві змогу

перевірити ступінь засвоєння студентами необхідних знань, умінь і навичок із певної теми.

Чат є ефективним засобом мережевого спілкування, що допомагає студентам спілкуватися в реальному часі. Чат можна використовувати як навчальний елемент для виконання певного творчого завдання. При цьому оцінювання може проводити як викладач, так і інші студенти.

Віртуальна класна кімната – інструмент, що дає змогу студентам спілкуватися з викладачем за допомогою різних інтернет-комунікацій, деяке штучне відтворення звичайного класу, у якому, окрім іншого, зникає необхідність для викладачів і студентів фізично збиратися разом для навчання. При цьому зменшується й необхідність суворого дозування знань у часі та за обсягом. Це комп'ютерна модель реальної класної кімнати, що реалізують засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Можливе спілкування з викладачем та одногрупниками електронною поштою. Онлайн-заняття можуть проходити за схемою «запитання – відповідь». Викладач має право подавати теми для обговорення, пропонувати студентам вибрати власну тему. Для онлайн-занять необхідне самостійне освоєння певного матеріалу або виконання завдань. Завдання передають викладачеві або через систему обміну файлами, або електронною поштою. Терміни виконання завдань у змішаному навчанні фіксовані: у розкладі зазначена точна дата виконання, тільки до певного дня (і години) можна передати завдання. Викладач може не перевіряти завдання, подані пізніше.

Успішність студента оцінюють як у режимі он-лайн, так і в аудиторії. У режимі он-лайн проходить тестування й виконання різних проєктів (групових) і завдань. Тестування можливе і в аудиторії в присутності викладача. Підсумкову оцінку – залік або іспит – виставляють лише в аудиторії.

Отже, змішане навчання дає більше цікавих можливостей для студентів. Завдання викладача, який використовує модель змішаного навчання в групі, полягають, по-перше, у чіткій організації навчального процесу, тобто викладач повинен чітко знати, який матеріал будуть вивчати аудиторно, а який можна запланувати для вивчення в дистанційній формі. Варті уваги такі моменти, як розподіл видів діяльності на занятті в аудиторії та дистанційно, рішення дидактичних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, вибір методів навчання на очних і дистанційних заняттях, а також контроль та самоконтроль студентів. По-друге, важливим чинником є формування стійкої мотивації до навчально-пізнавальної

діяльності, що потрібно підтримувати протягом усього процесу навчання. Викладач повинен стимулювати, заохочувати й розвивати різні способи продуктивної співпраці з учнями [16].

Доцільно схарактеризувати основні перешкоди в організації змішаних навчальних курсів: неефективне управління часом, відсутність самодисципліни, технічні проблеми, проблеми співпраці, труднощі у використанні платформи електронного навчання, низька якість навчального матеріалу [16].

Очевидно, що за умови правильної організації змішане навчання здатне забезпечити найвищу якість освіти та допомагає виконати низку завдань: розширювати можливості студентів через збільшення доступності та гнучкості освіти, зважати на індивідуальні освітні потреби, а також на темп і ритм освоєння навчального матеріалу; стимулювати формування суб'єктної позиції студента, підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, зокрема в засвоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу в цілому; трансформувати стиль педагога, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі студентом; персоналізувати освітній процес (студент самостійно окреслює свої навчальні цілі, способи їх досягнення, бере до уваги свої освітні потреби, інтереси та здібності, викладач є лише помічником студента).

Отже, доцільність створення й підтримки інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти зумовлена низкою чинників: зростанням швидкості передавання інформації та знань; необхідністю динамічної адаптації студентів і фахівців до навколишнього середовища й соціальних змін, що відбуваються в ньому; потребою реформування систем навчання відповідно до вимог інформаційного суспільства (підвищення продуктивності праці; прозорість і гнучкість освітніх процесів; навчання згідно з потребами та здібностями студентів). Електронні освітні ресурси і створене на їхній базі інформаційно-освітнє середовище мають чималий потенціал для підвищення якості навчання майбутніх учителів іноземних мов та сприяють усвідомленню студентами особливостей майбутньої професійної діяльності, розвитку особистісних і професійно важливих якостей студентів, необхідних для успішного опанування майбутньої професії; оптимізують побудову індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток творчих здібностей. Натомість змішане навчання дає більше можливостей і гнучкості, вчить організовувати та планувати роботу самостійно, незалежно одержувати й аналізувати знання, шукати та відбирати інформацію, ухвалювати рішення, працювати над самоосвітою.

Література

1. Галета Я. Інформаційно-освітнє середовище як засіб навчання / Галета Я. // Наукові записки. Кіровоградський держ. пед. університет. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 106. – С. 128–134.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене / Гончаренко С. У. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Гуревич Р. С. Інформаційне суспільство як важливий чинник розвитку освітнього середовища у ВНЗ / Гуревич Р. С. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2015. – № 43. – С. 3–9.
4. Калініна Л. М. Соціально-педагогічна інформація в управлінні закладами освіти / Калініна Л. М. // Вересень. – 2001. – № 4 (18). – С. 83–88.
5. Караван Ю. В. Єдине інформаційно-освітнє середовище як важливий елемент підвищення якості підготовки фахівців [Електронний ресурс] / Караван Ю. В. – Режим доступу: <https://www.sworld.com.ua/konfer26/56.pdf>.
6. Касаткін Д. Ю. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції [Електронний ресурс] / Касаткін Д. Ю., Тверезовська Н. Т. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/277046145_Informacijno-osvitne_seredovise_navcanna_istoria_viniknenna_klasifikacija_ta_funkcii
7. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cdt-tyachiv.ucoz.ua/2017-2018/18-19/koncersija_nova_ukrajinska_shkola.doc].
8. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособ. / Красильникова В. А. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
9. Моисеев В. Б. Комплексный подход к формированию информационно-образовательной среды высшего учебного заведения / Моисеев В. Б. // Проблемы инженерного образования. – 2005. – № 2. – С. 57–60.
10. Панченко Г. Д. Інформаційно-освітнє середовище в професійній підготовці вчителя [Електронний ресурс] / Панченко Г. Д., Шевченко А. Ф. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppo_2012_11_15.pdf.
11. Сікора Я. Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Сікора Я. Б. – Режим доступу:

- http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvuuped_2016_2_64.pdf
12. Соколова І. В. Технології організації методичної роботи у вищому закладі освіти / Соколова І. В., Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М., Кульчицька І. О., Сігаєва Л. Є., Цехмістер Я. В. // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія. – Київ: ВІПОЛ, 2001. – С. 400–457.
 13. Солдаткин В. И., Лобачев С. Л. Информационно-образовательная среда открытого образования [Электронный ресурс] / Солдаткин В. И., Лобачев С. Л. // Центр информационно-методической поддержки образования. 09.10.2006. – Режим доступа: <http://cimes.univer.omsk.su/associations/IOS/> (дата звернення: 16.08.2017).
 14. Столяренко О. В. Гуманістичні аспекти використання інноваційних педагогічних технологій у загальнодержавній стратегії сталого розвитку / О. В. Столяренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 41. – Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – 505 с. – С. 457–463.
 15. Тітов С. В. Інформаційно-освітнє середовище навчального закладу: розвиток засобів і способів комунікаційної й інформаційної взаємодії / Тітов С. В., Тітова О. В. // Вісник Харківської державної академії культури. – 2014. – Вип. 43. – С. 144–150.
 16. Чередніченко Г. А. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс]/ Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю.. – Режим доступа: <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83&lang=ru>.
 17. Что такое Blended Learning? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhodksmieshannomu-obucheniuiu-za-5-shagov>
 18. Шахіна І. Ю. Визначення і напрями створення інформаційного освітнього середовища / Шахіна І. Ю. // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків: НТУ «ХПІ», 2013. – Вип. 36–37 (40–41). – С. 245–255.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

В. А. Фрицюк

Соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення. Тому важливою складовою навчально-виховного процесу в педагогічних вищих навчальних закладах має бути забезпечення відповідної підготовки майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Необхідно, щоб сучасний учитель теоретично й практично був здатний проаналізувати свої професійні можливості й на цій основі зміг сформулювати програму власного подальшого професійного зростання на будь-якому етапі професійної діяльності.

У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи фахової підготовки майбутніх педагогів, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, що передбачає здатність постійно вдосконалювати свої особистісні та професійні якості й виявляється в бажанні та спроможності постійно підвищувати рівень професійної майстерності.

Філософське осмислення проблеми саморозвитку особистості представлено в працях таких авторів, як: М. Бахтін, М. Бердяєв, Е. Коваленко, В. Лозовой, Л. Сідак, Б. Ценко та ін.; психологічні аспекти саморозвитку особистості висвітлювали К. Абульханова-Славська, І. Бех, Н. Бітянова, М. Боришевський, К. Вазіна, М. Вієвська, П. Гасанова, П. Горностай, Л. Коростильова, Г. Костюк, С. Кузікова, Н. Кулик, Л. Кулікова, Є. Лонська, С. Максименко, В. Маралов, А. Маркова, А. Маслоу, Г. Цукерман, Г. Черняєва, М. Шукіна та ін.; педагогічні аспекти – С. Альошина, В. Андрєєв, О. Бережнова, А. Бистрюкова, Л. Бондаренко, О. Власова, О. Гандабура, Н. Григор'єва, І. Дереза, Л. Зязюн, Н. Кічук, Є. Клімов, Е. Кокарева, О. Колодницька, П. Кондратьєв, М. Костенко, С. Кубрак, А. Кужельний, Н. Лосєва, С. Матвійчина, Г. Полоз, Л. Рибалко, Г. Селевко, В. Семиченко, Т. Стрітьєвич, Т. Тихонова, Г. Топчій, Б. Фішман, І. Харламов, П. Харченко, Р. Цокур, О. Чудіна, А. Чурсіна та ін. Дотичними до проблеми саморозвитку є праці, які стосуються самовиховання, самовдосконалення особистості (А. Калініченко, Л. Рувинський, М. Сметанський, Т. Шестакова та ін.).

Вищезазначені вчені розробили теоретичні основи саморозвитку особистості, загальну концепцію його педагогічного стимулювання,

особливості та функції самовдосконалення в професійній діяльності, обґрунтували взаємозв'язок між самовдосконаленням й ефективною професійною діяльністю тощо.

Попри наявну значну кількість наукових праць і належне розроблення вченими різних аспектів проблем, які є близькими до аналізованої, недостатньо висвітлено цілісне розв'язання завдань безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Значна частина праць найчастіше присвячується окремим питанням професійного саморозвитку вчителів різних спеціальностей. Виявлено недостатність цілеспрямованих системних досліджень, у яких було б обґрунтовано теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Унаслідок такого підходу в Україні критично бракує вчителів, які б відповідали вимогам стрімкого темпу розвитку нових освітніх технологій, педагогів, здатних до безперервного професійного саморозвитку.

Опрацювання наукових джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики професійної підготовки вчителів дозволяють окреслити наявні суперечності. На рівні концептуалізації освітньої діяльності – між достатньо високим рівнем розробленості сучасних концепцій саморозвитку особистості та недостатньою визначеністю ролі й місця професійного саморозвитку в підготовці майбутніх учителів; між гуманістичною, особистісною спрямованістю освітнього процесу в сучасних навчальних закладах і недостатньою організацією професійного середовища в педагогічних ЗВО, що забезпечувало б особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів, спрямованої на їхній професійний саморозвиток. На рівні визначення мети підготовки майбутніх учителів – між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх педагогів і реальним станом готовності випускників ЗВО до безперервного професійного саморозвитку; між потребою майбутніх учителів у підготовці до безперервного професійного саморозвитку й недостатньою увагою викладачів до цього процесу. На рівні визначення змісту й технологій підготовки – між цілісним уявленням студентів про особистісний і професійний саморозвиток, пов'язаний з особливостями педагогічної діяльності, та недостатньою відтвореністю інформації стосовно професійного саморозвитку в змісті вищої педагогічної освіти; між необхідністю цілеспрямованої підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку та недостатнім упровадженням у навчально-виховний процес ЗВО відповідних технологій, спрямованих на формування готовності студентів до безперервного професійного саморозвитку.

Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдосконалення дозволили визначити *розвиток* особистості як зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні чи поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу оточуючого середовища, а *саморозвиток* особистості як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес планомірної творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження *професійний саморозвиток* трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

Безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів – це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності. Процес професійного саморозвитку особистості у філософії розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. Філософський аспект аналізу саморозвитку пов'язаний з пізнанням його фундаментальних онтологічних характеристик, з'ясуванням закономірностей саморозвитку. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості, як елемент психологічної реальності, спрямований на досягнення місця й функції саморозвитку в цілісному процесі життєдіяльності. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Педагогічні дослідження спрямовані на пошук можливостей впливу на спонукування особистості до саморозвитку, ознайомлення її з засобами саморозвитку [113; 14].

Теоретико-методологічну основу формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку становлять підходи: акмеологічний, що забезпечує підготовку до безперервного професійного саморозвитку майбутніх учителів як особистостей, орієнтованих на найвищі професійні досягнення; аксіологічний підхід розглядається в контексті усвідомлення

майбутніми педагогами цінностей професійного саморозвитку; антропоцентричний, що дозволяє організувати процес формування готовності до професійного саморозвитку з опорою на самоосвіту і посилення внутрішньої активності студентів; діяльнісний, з позиції якого феномен професійного саморозвитку визначають як спеціально організовану діяльність, спрямовану на досягнення особистістю певного ідеалу та її самореалізацію; компетентнісний розглядається в дослідженні у площині формування у майбутнього педагога певних компетенцій, що сприяють його успішному розв'язанню фахових завдань і безперервному професійному саморозвитку; культурологічний передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема тих, що стосуються підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку; особистісний, що забезпечує орієнтування на особистість кожного студента у їхній підготовці до безперервного професійного саморозвитку; синергетичний, дозволяє розглядати безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів у постійному розвитку відповідно до універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини; системний, що забезпечує дослідження безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи, й процес підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є педагогічною системою. На цій основі вибудовувався авторський підхід до формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Емпіричне дослідження проблеми дало змогу зробити висновок, що за час навчання в педагогічному університеті в значної частини студентів не формується повноцінне ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку, оскільки на тлі загального позитивного ставлення до професії педагога багато хто з студентів не має належного рівня інтегративно-теоретичної та практично-операційної підготовки стосовно професійного саморозвитку. Це значно утруднює особистісно-професійне становлення майбутніх педагогів, особливо розвиток їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Концептуальні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку зумовлені загальними педагогічними закономірностями й специфічними закономірностями професійного саморозвитку та спираються на взаємозв'язок дидактичних принципів і специфічних принципів формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного

саморозвитку, визначених відповідно до методологічних підходів дослідження. Їх урахування дало змогу визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, що описані в наступному розділі.

Здійснене нами вивчення стану підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку у педагогічній практиці дає підстави стверджувати, що значна кількість загальноосвітніх навчальних закладів України намагається запровадити ті чи інші заходи, що стосуються професійного саморозвитку студентів: організовуються круглі столи з передовими учителями, проводяться бесіди, лекції тощо. Проте варто зазначити, що цього недостатньо для якісної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку дозволив нам дійти до висновку, що в історії вищої школи накопичено певний досвід з підготовки студентів до безперервного професійного саморозвитку.

Цікавим є також зарубіжний досвід дослідження цієї проблеми.

Центром сучасної парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце й можливості самореалізації, саморозвитку у новому глобальному просторі. Вища педагогічна освіта спрямована на досягнення багатьох цілей, згідно зі стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015 р.), включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до майбутньої кар'єри, підтримку їх особистого розвитку тощо. Однією з таких цілей вважаємо підготовку у ВНЗ майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Для розробки ефективних шляхів і методів розвитку досліджуваної якості важливо проаналізувати стан підготовки фахівців до професійного саморозвитку в Україні й за кордоном.

Варто зазначити, що педагогічними працівниками України активно вивчається та використовується зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку, передусім, педагогів США та Європейських держав.

Суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії у галузі педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах. Українські вчені досліджували підготовку вчителів переважно у високорозвинених країнах, таких як США, Німеччина, Велика Британія та ін. До ґрунтовних робіт, які було виконано на матеріалах декількох країн, належать дослідження:

проблем становлення і розвитку міжнародного вчительського руху (О. Сухомлинська); сучасних технологій підготовки вчителів до естетичного виховання у Великій Британії, Канаді, США (М. Лещенко); професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи другої половини ХХ ст. (Л. Пуховська) та ін. [15]. Систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині досліджували В. Гаманюк, Т. Вакуленко та ін.; у Норвегії – В. Семілетко та ін.; в Англії та Уельсі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. – Н. Авпенюк та ін.; у США – Т. Кошманова та ін.; в країнах Європейського Союзу – О. Матвієнко та ін.

Дослідження проблем розвитку і саморозвитку особистості в різних країнах світу, їх порівняльний аналіз з вітчизняними дослідженнями є надзвичайно актуальною проблемою, що потребує постійної уваги і системного наукового аналізу, наголошує Л. Зязюн. Науковець, зокрема, здійснила фундаментальне дослідження розвитку і саморозвитку особистості в освітній системі Франції, наголошуючи, що актуалізація особистісного чинника в освіті, перенесення акценту на самореалізуючу діяльність в учінні й вихованні з використанням самоосвіти як засобу самоактуалізації, самовдосконалення, самоідентифікації зумовлюється соціальною й особистісною необхідністю саморозвитку, підвищенням його ролі в умовах інтеграційних міждержавних процесів. Від саморозвитку особистості залежать соціальна мобільність, перспективи поступу суспільств і держав [14].

У дисертаційному дослідженні Л. Зязюн **[Ошибка! Источник ссылки не найден.4]** розглянула напрями саморозвитку особистості (біо-епістемологічний, соціо-педагогічний, техніко-педагогічний); схарактеризувала трансформативно-педагогічні теорії про розвиток і саморозвиток особистості (гуманістичні, соціокогнітивні, соціальні, трансцендентальні); описала конструктивістсько-психологічні, системні та класичні теорії про саморозвиток особистості (психологічні, технологічні, академічні); приділила значну увагу цілям і стратегіям саморозвитку особистості у навчальних закладах Франції; надала моделі епохальних культур та схарактеризувала їх вплив на процеси розвитку і саморозвитку особистості; розкрила теоретичний внесок українських педагогів і психологів у розробку проблеми саморозвитку особистості в умовах глобалізаційних процесів і, що найважливіше з позиції нашого дослідження, розкрила моделі і технології професійного саморозвитку особистості.

С. Синенко, яка займається проблемою педагогічної освіти в країнах Західної Європи наголошує, що у Франції основна увага

професійному саморозвитку вчителя приділяється у дослідженнях щодо післядипломної освіти, яка покликана допомогти вчителям відновити їх професійні знання і в той же час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи і суспільства. Серед пріоритетних напрямів реформування системи неперервної освіти Франції таке: значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [710, с. 12]. Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість на професійний розвиток та саморозвиток учителя. Якщо в континентальній Європі історично підтримується концепція вчителя-службовця і його освіта організовується та контролюється працедавцем, зауважує науковець, то в Англії за романською традицією поширюється концепція вчителя-професіонала, який повністю здійснює контроль за своїм професійним розвитком.

На наявність істотних відмінностей характеру саморозвитку на Заході і Сході звертає увагу С. Кузікова, пояснюючи це, перш за все, різною роллю культурних цінностей людини Заходу і Сходу в процесі саморозвитку. Так, наприклад, якщо людина Заходу активно опановує зовнішній світ, поводячи себе в ньому як перетворювач, підпорядковуючи його собі, самостверджуючись, то людина Сходу прагне до вищих цінностей і сенсів буття через самозаглиблення, орієнтацію на ідеал, що знаходиться за межами зовнішнього, чуттєвого, реального світу [77, с. 13]. Науковець стверджує, що особистість можна розуміти як соціальний феномен вираження самості людини у духовному самоосмисленні, самоствердженні й самореалізації її в суспільстві. Інтегруючи себе у суспільство, особистість відкриває власний духовний світ, внутрішнє життя у зовнішній самореалізації (екстеріоризація як механізм саморозвитку). Поняття особистості виражає подолання людиною своєї обмеженості і характеризує, констатує її безперервний саморозвиток [7, с. 18].

Неперервна освіта вчителів у Великій Британії спрямована на формування індивідуальної стратегії і стилю викладання вчителів, здатних до саморозвитку, наголошує Ю. Кіщенко, що забезпечується завдяки не тільки науковому обґрунтуванню, а й ретельному технологічному опрацюванню. Головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів із новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного розвитку [15, с. 16]. Науковець, спираючись на Циркуляр Міністерства освіти і науки Англії «Базова

підготовка вчителів: затвердження програм», в якому мета сучасної професійної підготовки пов'язується із задоволенням потреби школи у новому типі вчителя, який є суб'єктом педагогічної праці, називає основні принципи педагогічної освіти: забезпечення суб'єктної позиції студента в галузі саморозвитку, формування своєї особистості і моделювання своєї професійної діяльності; максимальне наближення змісту професійної підготовки вчителя до змісту його педагогічної діяльності.

Особливого значення в контексті Болонського процесу набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів, що має відігравати основну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, розвитку їхніх здібностей і готовності до фахового самовдосконалення, наголошує І. Сулим-Карлір [1111], яка займається проблемою організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Науковцем визначено умови ефективного застосування американського досвіду в процесі професійної підготовки майбутніх учителів у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах.

Серед особливостей професійної підготовки майбутніх педагогів у США варто назвати такі: залучення студентів до розробки індивідуалізованих програм самостійного навчання; широке застосування методів і форм організації навчання, що базуються на індивідуальному підході; відсутність жорстких термінів на виконання навчальних завдань; використання аудиторних занять лише як форми керівництва, спрямування і координації самостійної навчальної діяльності студентів; надання важливого значення самостійним письмовим роботам студентів; використання методистів-консультантів, тьюторів і викладачів з метою оперативного контролю, корекції і спрямування самостійної роботи студентів. Система організації самостійного навчання в американських педагогічних коледжах забезпечує кожного студента індивідуальною програмою взаємодії з викладачем (система консультування) й акцентує увагу на розвитку особистості майбутнього фахівця [1111, с. 14]. Вважаємо, що, з-поміж іншого, така система організації навчання сприяє професійному саморозвитку майбутніх фахівців. Вважаємо за доцільне використовувати основні результати аналізованої системи у підготовці до професійного саморозвитку майбутніх педагогів в Україні, з тим застереженням, що всі матеріали мають бути максимально наближені до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

З останніх зарубіжних досліджень, які присвячені проблемі саморозвитку особистості, варто назвати наступні: А. Асен

(А. Athan) (материнство як можливість для зростання й саморозвитку); Л. Бойс (L. Boyce) (схильність до саморозвитку лідерських якостей); А. Дакна (A. Dachner) (самостійно керований розвиток); К. Діосалі (K. Deosthali) (емпірична оцінка діяльності саморозвитку); В. Леланд (V. Lalande) (саморозвиток дорослих під час процесу розлучення); П. Лі (P. Li) (саморозвиток в напрямку свободи: розуміння власної ідентичності, духовності та прагнення до визволення); Б. Маккалум (B. McCollum) (саморозвиток та спонтанне вираження лідерської поведінки); К. Овіс (K. Orvis) (наглядовий зворотній зв'язок як каталізатор високоякісного професійного саморозвитку); Е. Саткліф (E. Sutcliffe) (самовираження й саморозвиток: описове дослідження); С. Ян (C. Yang) (методи навчання самопрезентації й саморозвитку початківців в коледжі) та ін. Однак, необхідно зазначити, що серед них немає досліджень, присвячених підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Науковці наголошують на відсутності серед фахового загалу єдиного поняттєво-термінологічного апарату, наявності усталених, проте неточних термінів у фаховій лексиці, використанні певних національних термінів, які відсутні у зарубіжному тезаурусі тощо [9, с. 4-5]. «Одні й ті самі педагогічні явища, процеси, зв'язки і відношення позначаються різними термінами, особливо це стосується «іншомовних термінів», які можуть позначати абсолютно тотожні конструкти» [3, с. 255].

Для позначення підвищення кваліфікації використовується англійський термін «professional development». Це – навчальна діяльність, спрямована на вдосконалення, формування готовності працівника до виконання більш складних трудових функцій. Така діяльність передбачає освоєння нових загальнотеоретичних і спеціально-технологічних знань, розширення спектра вмінь і навичок, поглиблення розуміння зв'язку між наукою і технологією [12, с. 99].

Проблемою безперервного професійного розвитку в післядипломній освіті педагогічних працівників займається О. Штомпель. Зіставлення ним концепту «професійний саморозвиток» в україно- та російськомовних текстах з іншомовними засвідчує принципову відмінність щодо тривалості процесу, зокрема його нескінченності впродовж трудової кар'єри. Так, за англійською, іспанською, італійською, нідерландською, польською, португальською, румунською та чеською термінологією, де професійний розвиток позначається як «continuing professional development», «formación profesional continua», «formazione professionale continua», «doorlopende professionele ontwikkeling», «ustawiczne doskonalenie zawodowe», «formação profissional contínua»,

«dezvoltare profesionala continua», «další profesní rozvoj», професійний розвиток передбачає безперервність змін. В україномовній літературі ознаку безконечності позначають синонімами «постійний», «неперервний» або «безперервний професійний саморозвиток» (Я. Бабій, Л. Доровольська, В. Краснов та ін.), або майже тотожним – професійний саморозвиток у безперервній освіті (Ю. Драгнєв, Т. Кристопчук, Л. Поперечна та ін.) [8, с. 107].

В українському психолого-педагогічному осмисленні домінує багатогранне розуміння концепту професійний саморозвиток. За «Енциклопедією освіти», – це «формування суб'єкта професійної діяльності», етапами й результатами якого є «професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця». Натомість інші дослідники вважають, що професійний саморозвиток особистості передбачає процес усебічної підготовки до професійної діяльності, особистісного професійного зростання на основі мотиваційного і системного саморозвитку і саморегуляції особистості як суб'єкта діяльності та життєтворчості, а стадії професійного саморозвитку вчителя характеризують більш універсалізовано, а саме: самовизначення, самовираження і самореалізацію [88].

Феномен професійного розвитку позначається у світовій науковій літературі різними термінами, зокрема, «професійний розвиток» (professional development), «кар'єрний розвиток» (career development), «розвиток персоналу» (staff development; employee development, workforce development), «розвиток людських ресурсів» (human resources development), «післядипломна освіта» (postgraduate education). Перелік іншомовних термінів можна продовжити і більш узагальнюючими мовними конструктами, такими як «навчання» (training), «навчання та розвиток» (training and development), «підвищення кваліфікації персоналу» (human performance technology), так і більш вузькими поняттями, які підкреслюють лише окремі аспекти професійного розвитку: «навчання технічним навичкам» (technical training), «розвиток навичок лідерства та керування» (executive and leadership development) [11].

З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хрісті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундвоте-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджіс, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса,

С. Шугрує, В. Тріпп, Дж. Літл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» [1212].

Погоджуючись з В. Ковальчуком [66], вважаємо, що Україна потребує створення нової системи не тільки післядипломної освіти вчителя, яка враховувала би кращий зарубіжний досвід, а й розробки системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

Отже, емпіричне вивчення практики підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дозволило зробити такі висновки:

- формування готовності до професійного саморозвитку на етапі професійної підготовки у ЗВО відіграє особливе значення, оскільки саме в цей період закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльні основи професійного саморозвитку майбутніх педагогів;

- суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії у галузі педагогічної освіти в Україні, зокрема, спрямованої на підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах;

- аналіз останніх дисертаційних досліджень закордонних науковців, які займаються проблемою професійного саморозвитку фахівців, дозволяє стверджувати, що значна їх частина присвячена неперервній освіті вчителів, підвищенню кваліфікації вже працюючих вчителів; головною метою системи підвищення кваліфікації є ознайомлення вчителів з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного саморозвитку;

- доцільно використовувати передовий досвід професійної підготовки педагогів Західної системи освіти у підготовці до професійного саморозвитку майбутніх педагогів в Україні, за умов його максимального наближення до реалій суспільно-політичного життя в Україні.

Література

1. Бабушко С. Р. Аналіз відповідності вітчизняної та англomовної термінології (на прикладі концепту «професійний розвиток фахівців сфери туризму») / Бабушко С. Р. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 274-282.
2. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання. Т. М. Десятов; за загал. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Видавництво «АртЕк», 2009. – 192 с.

3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко С. У. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
4. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія / Зязюн Л. І. – К.; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.
5. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіщенко Ю. В. – К., 2000. – 20 с.
6. Ковальчук В. І. Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід [Електронний ресурс]/ Ковальчук В. І. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid>
7. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб.; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка / Кузікова С. Б. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.
8. Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти. І. Ю. Регейло, В. І. Саюк, М. І. Скрипник, Г. О. Штомпель; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – К., 2015. – 128 с.
9. Національний освітній глосарій: вища школа. Авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
10. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Синенко С. І. – К., 2002. – 21 с.
11. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сулим-Карлір І. Ф. – Вінниця: Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2008. – 20 с.
12. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers. Ed. By C. Day, J. Sachs. Reprinted 2008, 2009. – London : Open University Press. – 320 p.
13. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / Фрицюк В. А. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 368 с.
14. Фрицюк В. А. Самоактуалізація майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / Фрицюк В. А. // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / Акімова О. В, Галузяк В. М. [та ін.]. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 279-309.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

В. В. Шахов, В. І. Шахов

Студентський вік, який науковці номінують періодом пізньої юності або ж ранньої дорослості, характеризується як один із кризових періодів, пов'язаних із загостренням внутрішнього конфлікту, що виникає у зв'язку з необхідністю переходу від дитинства до дорослості. Кризу студентського віку, зокрема, називають кризою самосвідомості, внаслідок переживання якої студенти й дівчата набувають почуття власної індивідуальності.

Становлення самосвідомості, що пов'язане з потребою в професійному самовизначенні в студентському віці як найважливішої характеристики професійної самосвідомості, є однією із ключових ідей наукових дискурсів представників різних дослідницьких шкіл та підходів щодо вивчення особистості студентського віку. Звернемося спочатку до найбільш поширених на сьогодні в науковому просторі зарубіжних підходів.

У рамках психоаналітичної теорії З. Фрейд визначав юнацький період як період напруги, тривожності, сексуального збудження та іноді особистісних відхилень, де розгортання сексуальної енергії відображає собою процес дорослішання [25]. А. Фрейд характеризує юнацький вік як період внутрішнього конфлікту, хиткої поведінки та психічної неврівноваженості за рахунок підсилення імпульсів «Воно», які конфліктують з «Я» та «Над Я». Аналізуючи розвиток «Над Я», вона звертає увагу на ідентифікацію з батьками та інтеріоризацію батьківського авторитету, що є важливим для формування самоідентичності та професійної самосвідомості в студентському віці. Вчена вважала, що коли конфлікт між «Воно», «Я» і «Над Я» не розв'язався в юності, то його наслідки можуть зруйнувати емоційну сферу індивіда. Щоб вирішити цей конфлікт, «Я» повинно бути сильним, студент повинен усвідомлювати свою суб'єктність, нести відповідальність за власні вчинки [31].

За С. Холлом, це період домінування надзвичайної активності аж до виснаження, різкого переходу від радості до суму, потяг до спілкування, який переходить у бажання побути на одинці з собою. У цей час здійснюється вибір між визначеністю власного «Я», набуття Его-ідентичності або почуттям дифузії, розмитості, рольової невизначеності. Криза студентського віку – це криза ціннісних конфліктів, коли норми оточення, субкультури, майже ніколи не співпадають з нормами, які існують у сім'ї [31].

Взагалі – це період до певної міри обмежених прав, можливостей і приписаних ролей [1]. Г. Крайг характеризує юнацький вік як період набуття особистісної незалежності, свободи та, разом з цим, і відповідальності, що характеризує достатню особистісну зрілість [1]. Кожний період містить у собі різні проблеми, труднощі, пов'язані з розвитком. Зокрема, в студентському віці, на думку Г. Крайга, вирішення двох глобальних проблем забезпечує досягнення дорослості та зрілої самосвідомості, досягнення автономії і незалежності від батьків; формування ідентичності, що означає творче і незалежне «Я», яке гармонійно поєднує різні елементи особистості [1, с. 523].

Згідно з епігенетичною теорією Е. Еріксона, головне завдання індивіда полягає в тому, щоб, переходячи з одного життєвого етапу на інший, він досяг ідентичності, набув позитивної самоідентичності. Вчений використовує поняття «психосоціального мораторію», яким позначає кризовий період між юністю та дорослістю. У цей період відбувається набуття дорослої ідентичності, нового ставлення до світу, коли індивід може знайти для себе певну нішу в суспільстві шляхом апробування різних ролей без обов'язкового прийняття якої-небудь з них. Неподолана криза призводить до «дифузії ідентичності», рольової розмитості, а іноді до саморуйнування (вживання алкоголю, наркотиків тощо). Е. Еріксон наголошує, що криза – це потенційний вибір між сприятливими й несприятливими напрямками розвитку [32, с. 141]. Відповідно кризи ідентичності в студентському віці можна розглядати як початок становлення професійної самосвідомості студентів у визначенні та реалізації своїх професійних намірів і бажань.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що набута позитивна самоідентичність сприяє становленню професійної самосвідомості особистості, коли студент або дівчина може ідентифікувати себе з новими професійними ролями, які вимагають компетентності, творчості, передбачуваності перспективи свого професійного розвитку, що зрештою визначає характер динаміки професійної самосвідомості.

Американський психолог А. Бандура використав соціально-когнітивну теорію для дослідження соціально-психологічних детермінант розвитку в підлітково-студентському віці. Спостерігаючи за поведінкою інших людей, студенти моделюють власну поведінку. Процес моделювання стає процесом соціалізації, внаслідок якого формуються звичні для особистості моделі реакцій, що дозволять уникнути багатьох помилок при розробці стратегій поведінки. Розвиток професійної самосвідомості, зокрема в студентському віці,

залежить від орієнтації на конкретні зразки поведінки, на еталони професійної діяльності та залежить від ідеалів, на які студент спрямовує свою поведінку. Самоконтроль, саморегуляція власної поведінки студентами є невід'ємною складовою розвитку їх особистості й, відповідно, розвитку їх професійної самосвідомості. Формування самоефективності, підвищення її рівня є найважливішою передумовою для професійно-особистісного становлення [40].

Ж. Піаже, аналізуючи соціально-психологічні механізми розвитку особистості, виокремлює чотири стадії соціально-когнітивного розвитку, серед яких, зокрема, формально-операційну стадію, яка, власне, охоплює й студентський вік. На стадії формальних операцій формується здатність до абстрактного мислення, яке стає інтроспективним. Студент спроможний аналізувати не лише теперішнє, а й проєкувати майбутнє [16]. Таким чином, Ж. Піаже ставить інтелект у центр свого дослідження, вивчаючи можливості людини як діяча, досліджуючи її внутрішні характеристики. Згідно теорії Ж. Піаже, розвиток когнітивних процесів зумовлює розвиток професійної самосвідомості особистості, зокрема в студентському віці.

В теорії особистості К. Роджерса фундаментальним поняттям є «Я-концепція», яка включає не тільки сприйняття себе реального, а й уявлення про себе такого, яким би я хотів бути (Я-ідеальне»). Саме в студентському віці відбувається інтенсивний розвиток «Я-концепції». Згідно К. Роджерсу, формування позитивної Я-концепції, зокрема у студентів, залежить і від педагогічної майстерності педагогів, і від створення сприятливих умов для розкриття потенційних сил особистості, які будуть сприяти професійно-особистісному зростанню, утвердженню себе в ролі фахівця в певній галузі [41].

Таким чином, у зарубіжних теоріях розвиток професійної самосвідомості в студентському віці розглядається як пов'язаний з ідентифікацією як з батьками, так і з фахівцями та інтеріоризацією авторитету дорослої компетентної особи (З. Фрейд); набуттям особистісної автономії як незалежності та відповідальності (Г. Крайг); самоідентичністю (Е. Еріксон); саморегуляцією, самоконтролем та самоефективністю (А. Бандура); розвитком когнітивних процесів (Ж. Піаже); поняттям «Я-концепції» (К. Роджерс).

Надалі перейдемо до характеристики соціально-психологічних особливостей розвитку професійної самосвідомості у студентів в інтерпретації найбільш відомих представників радянської та сучасної вітчизняної психології.

Л. Виготський розглядає розвиток як складне відношення зовнішніх і внутрішніх умов та будови свідомості й самосвідомості особистості та соціальної ситуації її розвитку [1]. Одне з ключових

положень його культурно-історичної теорії характеризує процес розвитку самосвідомості особистості: як перехід «від зовнішнього середовища до формування новоутворень і, навпаки: від нової структури свідомості до нового сприйняття дійсності». Застосування принципу «внутрішнє як відображення зовнішнього» в культурно-історичній теорії розширює розуміння провідної ролі соціального (професійного) середовища у формуванні професійної самосвідомості [1]. Перехід до відповідальних проявів професійної активності настає саме в студентському віці завдяки взаємодії із соціумом.

У концепції Л. Божович активність виступає основою розвитку особистості як суб'єкта діяльності. Вміння визначати, аналізувати власні потреби і прагнення на основі ставлення до себе як суб'єкта власного професійного становлення дають підстави стверджувати про сформованість у студентів професійної самосвідомості [1]. Тим самим, науковець наголошувала, що формуючи індивідуальну траєкторію професійного становлення, особистість студентського віку стає повноцінним суб'єктом професійного розвитку. Бурхливий розвиток самосвідомості в студентському віці, а саме усвідомлення різних аспектів власного «Я», дозволяє студентові чи юнці здійснювати вибір цінностей, сенсів свого професійного становлення й нести відповідальність за результати власних дій, формувати позитивну «Я-концепцію» й розвивати свою професійну самосвідомість.

І. Дубровіна емпірично визначила соціально-психологічні чинники здійснення особистого вибору дев'ятикласниками, який стосується продовження навчання у школі чи переходу до середнього спеціального навчального закладу. За результатами дослідження вченої, нездатність індивіда самостійно вибрати свою майбутню професію, тривожність і страх здійснення такого вибору, дружні взаємини з ровесниками, досить високий статус у класі, досягнення певних успіхів у навчальній діяльності тощо спрямовують старшокласника на продовження шкільного навчання. І. Дубровіна підкреслила, що в період ранньої юності зростає значущість особистих цінностей. Водночас, незважаючи на це, розвиток самосвідомості старшокласників все ж значною мірою залежить від зовнішніх впливів. Інтенсивний розвиток самосвідомості особистості періоду ранньої юності є причиною ускладнень у її самоставленні. Такі особливості в розвитку самосвідомості пояснюють наявність амбівалентності у судженнях старшокласників щодо себе. Так, вони можуть вважати себе не кращими й одночасно не гіршими, порівняно зі своїми ровесниками. Тому становлення самооцінки в цей період може супроводжуватися підвищенням тривожності особистості. Як загрозливі можуть сприйматися абсолютно нейтральні ситуації в

життєдіяльності старшокласників. Однак, саме перебування на порозі дорослого життя, статус учня випускного класу й зумовлює появу такого амбівалентного сприймання [5].

К. Поліванова характеризує вікову кризу студентського періоду, як «перетворення новобудови стабільного періоду в суб'єкту здатність індивіда» [16, с. 179]. Суб'єктивація здатності вимагає її випробування в нових ситуаціях по відношенню до тих ситуацій, які її породили. Це випробовування, на думку дослідниці, є умовою виникнення професійної самосвідомості. Створення нової соціальної ситуації розвитку, коли відбувається процес суб'єктивації новотворів, змінює соціальну ситуацію розвитку особистості, тому що відбулися зміни в структурі свідомості, що сприяло перебудові її буття. У кризовий період студенти більш вразливі, і це потребує, зокрема від педагогів, врахування вікових особливостей молодих людей, надання більшої свободи в розвитку здібностей та реалізації їхніх задумів, створення умов, які забезпечать розвиток професійної самосвідомості. Цьому сприяє так звана проектна форма діяльності, завдяки якій формується здатність будувати власні авторські дії, тобто здійснювати замисел та реалізацію своїх, власних проектів [16, с. 27].

Отже, процес професійного становлення в діяльнісній парадигмі є процесом привласнення (цінностей, моделей професійної поведінки), в наслідок чого відбувається відтворення індивідом суспільно сформованих людських здібностей і функцій, які формують професійну самосвідомість.

Ю. Лановенко зазначає, що перехід від мотиваційно-потребової до операційно-технічної сфери в студентському віці призводить до конфліктів тому, що «хочеться більш, ніж можесться». І тільки взаємодія з соціально-професійним середовищем відкриває для студентства світ професії, коли вони дійсно стають невід'ємною частиною цього світу – діячами, які здатні його змінювати, перебудовувати, тобто стають суб'єктом по відношенню до себе й оточуючого світу [16], що вимагає цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з розвитку як самосвідомості в цілому, так і професійної самосвідомості, зокрема.

Ф. Василюк вважає, що абстрагуючись від образу «Я» в очах найближчого довкілля, долаючи професійно-позиційні та політичні детермінації покоління, об'єктивно оцінюючи свої якості як «не-Я», юнацтво набуває відповідальності за власний розвиток. Пізнання власного «Я», переживання почуттів втрати попередніх цінностей, уявлень, інтересів і пов'язаних з цим розчарувань дозволяє класифікувати цей період як критичний, кризовий, конфліктний [2].

Разом з тим, студентський період є сприятливим для набуття самоідентичності та професійної ідентичності, а криза буде протікати

м'якше для тих студентів, які підготовлені до сучасних інноваційних, технічних нововведень. Вони ідентифікують себе з новими ролями, проявляючи компетентність, творчість, наполегливість та передбачення перспективи власного розвитку. Отже, розвиток професійної самосвідомості такої молоді буде протікати набагато успішніше, ніж іншої – з розмитою ідентичністю.

Отже, переважання проектно-дослідницької діяльності, побудова життєвих планів на майбутнє, визначення потенціалу власного «Я», пошук життєвих смислів стають характерними для студентського періоду професійного становлення. Завдяки абстрактному мисленню студенти здатні співвіднести і трансформувати той образ дорослого, який у них закладений, з певними ідеалами цього образу, співставляючи його з внутрішніми ресурсами власного «Я». Вони здатні до критичної рефлексії свого попереднього досвіду. Саме це характеризує особливості розвитку професійної самосвідомості в студентському віці [33].

Таким чином, у радянській та вітчизняній психології розвиток професійної самосвідомості в студентському віці розглядається як пов'язаний з процесом привласнення професійних цінностей, зразків поведінки тощо, в результаті чого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій, які формують полісуб'єкта розвитку (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Давидов); створенням умов для розвитку й саморозвитку певних суб'єктних якостей, ідеєю самозмін, саморозвитку, саморуку особистості як вільного спричинення, яка розкриває «Я» людини як «causa sui» («причина себе») за рахунок осмислення чотирьох граней «Я» (Я ідеальне, Я іманентне, Я трансцендентне (думка), Я трансфінітне (переживання) (А. Петровський).

Отже, можна констатувати наявні певні відмінності між найбільш відомими зарубіжними та вітчизняними теоріями у розумінні природи психічного розвитку особистості та становленні професійної самосвідомості. Як найбільш репрезентативний напрямок зарубіжної психології можна вважати науковий підхід гуманістичного психоаналізу, який робить акцент на ключовій ролі суб'єкта у формуванні самосвідомості та професійної самосвідомості. Вітчизняні ж теорії психічного розвитку базуються на культурно-історичному та діяльнісному підходах до розвитку особистості взагалі, та становлення її професійної самосвідомості зокрема.

Особистість майбутнього фахівця постійно змінюється, розвивається, є невід'ємною частиною соціуму, впливає на нього, а соціум своєю чергою впливає на особистість у процесі її розвитку. Саме період пізньої юності або ранньої дорослості у розвитку особистості є

сензитивним періодом становлення професійної самосвідомості студентства.

У студентському віці самосвідомість, включаючи всі компоненти структури «Я» особистості, досягає високого рівня розвитку, що сприяє та визначає напрям розвитку професійної самосвідомості студентів. Такі моральні категорії, як совість, почуття відповідальності та такі особистісні якості, як сила волі, мужність, прагнення до творчості студенти визначають не тільки шляхом оцінки себе як об'єкта, а шляхом осмислення, переосмислення себе в різних ситуаціях, і ці якості можуть бути або перешкодою на шляху до досягнення мети, або, навпаки, полегшувати процес професійного становлення [26].

Таким чином, зважаючи на те, що найбільш інтенсивне становлення самосвідомості особистості відбувається саме в студентський період її розвитку, що створює сприятливі передумови для активізації соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості особистості студентського віку.

На підставі проведеного аналізу різноманітних підходів щодо розуміння суті та структури самосвідомості та професійної самосвідомості, можна помітити наявність у них чимало спільних структурних ознак і властивостей. З огляду на їх ізоморфізм, очевидним стає можливість співвіднесення структури професійної самосвідомості студента з базовими структурними компонентами його самосвідомості.

Розглянемо ці компоненти й чинники та їх вплив на розвиток професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Пізнавально-когнітивний компонент самосвідомості відображає уявлення індивіда про себе незалежно від того, ґрунтуються вони на суб'єктивних чи об'єктивних оцінках. Конкретні способи самосприйняття та самооцінки, що ведуть до формування образу-Я та Я-концепції особистості, знаходять своє відображення в самоописах.

Як чинник розвитку професійної самосвідомості студентів когнітивний компонент включає в себе, зокрема, рефлексивність, «образ-Я» та цілепокладання.

Рефлексивність – це здатність до відображення «образу-Я», а також усвідомлення сутності своєї особистої взаємодії з іншими людьми [36].

І. Кон розуміє рефлексивність як здатність поставити себе на місце іншого та усвідомити ставлення інших до себе [16, с. 37].

М. Варій розуміє рефлексивність як властивість особистості. Розвинена самосвідомість формує здатність до рефлексії, яка є характерною для студентського віку. «Рефлексивна свідомість виявляє

себе не лише в осмисленні й переживанні людиною кожної своєї дії, вчинку, а і в осмисленні сенсу свого буття» [2, с. 672]. Студенти часто ставлять собі запитання «Навіщо Я?», тобто визначають сенс свого існування в цьому світі.

На думку В. Галузяка, «завдяки рефлексивності педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок» [6, с. 28] .

Таким чином, рефлексивність знаходить свій вияв в аналізі своїх задумів, своєї діяльності, наслідків прийнятого рішення, коли людина одночасно виступає як суб'єкт, так і об'єкт самоспостереження, а також у здатності людини до аналізу своєї взаємодії з оточенням і, таким чином, може виступати соціально-психологічним чинником розвитку професійної самосвідомості особистості. Також студенти та дівчата-студенти на новому рівні відкривають для себе індивідуальне, неповторне «Я», сприймають й осмислюють власні емоції та вчинки вже не як похідні від зовнішніх подій, а як внутрішній стан власного «Я».

Слушною, на наш погляд, є думка Т. Марценківської, яка вважає, що сучасній психології потрібно перейти від концепції відображення до концепції конструювання: конструювання образу-Я та образу світу. Яким буде образ-Я та світу, залежить від нашої інтенції (намірів), яка, будучи складником професійної самосвідомості, визначає наші наміри, що реалізуються спочатку в думках та уяві, а потім у поведінці, діях та вчинках [22].

О. Гуменюк вважає, що позитивне мислення стосовно власного «образу-Я» створює підґрунтя для позитивної самооцінки та гуманних вчинків. Головне завдання педагогів та психологів підкріплювати позитивний «образ-Я» та сприяти становленню позитивної «Я-концепції» особистості студентського віку, що сприятиме її особистісному зростанню [9]. Таким чином, розвиток «образу-Я» особистості студента можна розглядати як складову соціально-когнітивного чинника розвитку її професійної самосвідомості.

Цілепокладання як функцію свідомості розглядає Ю. Швалб. Вчений наголошує, що цілепокладання є процесом розгортання й конкретизації смислу на шляху до реалізації ідеальної мети в умовах конкретної ситуації. Реалізація мети – це приведення невизначеної ситуації до осмисленого вигляду. «Задум як вихідна форма цілепокладання є вищою психологічною функцією, яка знаменує становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності» [37, с. 95]. Задум є образом можливого майбутнього, в основі якого лежить емоційна привабливість, а також він виконує змістовотворну й

регулюючу функції. Тобто здійснює пошук різних адекватних форм та спеціального матеріалу, необхідного для досягнення цілі. Іншими словами, задум є необхідним, «невід'ємним елементом творчості» суб'єкта [37, с. 100]. Людина повинна бути здатною реалізувати власний задум в творчому підході до будь-якого виду діяльності.

3. Карпенко дотримується думки про те, що здатність до «цілепокладання» свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу є важливою характеристикою індивіда як суб'єкта психічної активності. А своєрідний сплав у людині соціального й індивідуального дозволяє їй бути суб'єктом власної життєтворчості і здатною до цілепокладання свого розвитку взагалі [12].

На думку Є. Селезньової, здатність до цілепокладання співвідноситься з високим рівнем здатності опрацьовувати образ мети, осмислювати процес її досягнення та наслідки реалізації; бути гнучким у постановці цілей, тобто бути здатним змінювати цілі діяльності залежно від обставин, які змінюються [27, с. 217].

Саме здатність до цілепокладання дозволяє студентам здійснювати вибір свого майбутнього, передбачати перспективу власного розвитку, співставляти рівень складності поставленої мети з мірою вірогідності її досягнення, а також будувати певні моделі свого майбутнього, виходити за межі самого себе, що сприяє саморозвитку особистості. Високий рівень здатності до цілепокладання дозволяє особистості розробляти стратегію власного життя, бути суб'єктом власної життєдіяльності та розвитку [27].

Емоційно-оцінний компонент самосвідомості, що включає в себе самооцінку, самоставлення та самоповагу, можна розглядати як соціально-афективний чинник становлення професійної самосвідомості в студентському віці.

Самооцінка – це та оцінка, яку дає собі особистість, оцінка своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, емоційно-вольових, моральних якостей, своїх можливостей, ставлення до себе оточуючих, а також свого місця серед них. Самооцінка співвідноситься з рівнем домагань особистості.

На думку І. Кона, самооцінка може слугувати засобом психологічного захисту, бажання мати позитивний «образ-Я» нерідко спонукає індивіда перебільшувати свої досягнення і применшувати недоліки. Самооцінки студентства залежать від стереотипних уявлень про те, якими повинні бути чоловіки й жінки, а ці стереотипи, у свою чергу, похідні від історично сформованих у суспільстві диференціації статевих ролей [17].

Якщо рівень самооцінки відповідає рівню домагань особистості, то людина правильно вибудовує стратегію й тактику своєї поведінки, що

сприяє її успішному професійному становленню та реалізації власної професійної самосвідомості.

Самоповага – важлива складова самосвідомості особистості, що виражає її узагальнене ставлення до самої себе і є чинником саморозвитку, іншими словами розвитку власної професійної самосвідомості. Саме це поняття визначає задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість «Я-реального» та «Я-ідеального», а також, визначає якою мірою людина вважає себе значущою, здібною, доброзичливою тощо. Високий рівень самоповаги свідчить про те, що людина впевнена у своїх можливостях, впевнена, що може подолати різні свої недоліки. Низька самоповага, навпаки, викликає почуття невпевненості у своїх можливостях щодо подолання власних недоліків, закритість від інших, чутливість до критики, залежність від думки оточуючих, страждання від самотності. Отже, низька самоповага негативно впливає на емоційний стан студентів та їх соціальну поведінку, зокрема знижується їх соціальна активність та рівень комунікації. Студенти, які мають високий рівень самоповаги, впевнені в собі, самостійні, незалежні у своїх судженнях, задоволені своїм життям. Проте незадоволеність собою і високий рівень самокритичності не завжди вказує на низький рівень самоповаги. Особливо в студентському віці, коли Я реальне не відповідає Я ідеальному. Саме це може свідчити про ріст самосвідомості студентів, а також про розвиток їх інтелектуальних здібностей [16].

І. Кон підкреслює, що при переході від дитинства до студентського віку і далі самокритичність зростає. Це пов'язано із розвитком самосвідомості особистості. Рефлексивна самокритика творчої особистості викликає вирішення конфлікту між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» у діяльності, трудовій чи навчальній, та в самовихованні. І цей конфлікт розгортається на основі її сильного «Я», коли людина здатна ставити перед собою та вирішувати складні завдання. Саме в цьому, як зазначає І. Кон, і проявляється міра самоповаги особистості. І навпаки, слабке «Я» людини призводить до гіпертрофії власних недоліків, їх визнання не завжди спонукає людину до їх подолання, а частіше виступає засобом їх виправдання, відмовою від діяльності, замкненості в собі [17]. Отже, самоповага особистості тісно пов'язана з її самокритичністю – способом виявлення і подолання помилок та недоліків у своїй діяльності [17, с. 172], що сприяє розвитку самосвідомості та реалізації потенцій власної професійної самосвідомості.

Самоставлення як компонент соціально-афективного чинника розвитку професійної самосвідомості особистості виражає емоційно-

ціннісне ставлення до себе. Самостворення можна вважати проявом суб'єктної активності людини, яка усвідомлює себе в ролі суб'єкта як активного творця, будівника своєї психіки, свого життя загалом. У. Кіреєва наголошує, що «процеси самопізнання і самостворення знаходяться в постійній взаємодії, адже самостворення виникає через пізнання себе і навпаки» [15, с. 124], що поєднує між собою соціально-когнітивні й соціально-афективні чинники становлення професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Мотиваційно-ціннісний компонент самосвідомості, що включає в себе потребу в саморозвитку, ціннісні орієнтації та смислотворчі орієнтації, можна розглядати як соціально-мотиваційний чинник становлення професійної самосвідомості в студентському віці.

Потреба в саморозвитку – це фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення (Б. Ананьєв, А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, В. Слободчиков, С. Рубінштейн, Г. Цукерман та ін.). Зокрема В. Слободчиков та Є. Ісаєв, вважають, що саморозвиток особистості – це безперервний процес, у якому під впливом певних мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності, поведінки або за допомогою зміни себе, коли використовують форми самоствердження, самоудосконалення, самоактивізації [28].

Таким чином, саморозвиток особистості є одним із проявів діяльнісної сутності людини і спрямований на зміну самого суб'єкта. Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, в результаті якої змінюється його внутрішній світ.

Ціннісні орієнтації – це спосіб, за яким людина диференціює об'єкти за їх значущістю, вони виявляються в цілях, інтересах, переконаннях тощо.

Ціннісні орієнтації в структурі людської діяльності пов'язані з пізнавальними й вольовими її сторонами, виражають змістовну спрямованість особистості, тобто внутрішню основу ставлення особистості до оточуючої дійсності [14, с. 189], що, у свою чергу, поєднує між собою соціально-когнітивні, соціально-афективні й соціально-мотиваційні чинники становлення професійної самосвідомості особистості студентського віку.

У студентському віці відбувається зміна у внутрішній позиції особистості, і саме ці зміни є наслідком розвитку певного рівня самосвідомості, що дозволяє чітко усвідомлювати свою індивідуальність. Усвідомлення власної унікальності, неповторності переживається студентом як ціннісна настанова. Ціннісні орієнтації особистості виступають засобом регуляції її поведінки та діяльності,

однак, можуть бути й причиною відхилень у поведінці, особливо в підлітковому та студентському віці. Отже, мотиваційно-ціннісна сфера має суттєве значення для формування й розвитку особистості студентів, а також регуляції їх поведінки й діяльності. Ціннісний розвиток особистості, як зазначає О. Завгородня, передбачає процеси соціалізації індивіда (прилучення до наявних у даній культурі цінностей), індивідуалізації (критичне осмислення існуючих цінностей, а також формування власної ієрархії цінностей), універсалізації (вихід за межі цінностей даної культури, наближення до загальнолюдських універсалій). Індивідуалізація – це свого роду рух від цінностей нав'язаних, наслідуваних, запозичених ззовні до внутрішньо детермінованих та індивідуалізованих. Дана лінія в еволюції цінностей пов'язана з розвитком самоусвідомлення та свободи особистісно-професійних проявів студентів, тобто реалізації їх професійної самосвідомості. В студентському актуалізується прагнення до свободи, автономії, побудови власної системи цінностей. Етап універсалізації їх суб'єктного розвитку – це рух від нарцистично-егоцентричних цінностей через різні форми групоцентричних (малих та широких угруповань) до універсальних загальнолюдських цінностей. Розвиток у цьому напрямі залежить від здатності до рефлексії та глибинних переживань [12, с. 77], що, знову ж таки, поєднує між собою соціально-когнітивні, соціально-афективні й соціально-мотиваційні чинники становлення професійної самосвідомості особистості студента.

М. Ісаков дотримується позиції, що питання професійної самосвідомості нерозривно пов'язане з проблемою вибору цінностей. Наразі проблема цінностей підростаючого покоління стає стратегічно важливим питанням, зокрема в психологічній науці [13].

Наступною складовою соціально-мотиваційного чинника становлення професійної самосвідомості студентів є сенсожиттєві та професійні орієнтації, здатність особистості вибудовувати власне життя згідно зі своїми смисловими орієнтирами. Процес сенсоутворення пов'язаний із творенням та зміною особистісних сенсів у різних життєвих ситуаціях. Цей процес зумовлений певною структурою регуляції життєдіяльності, певними смисловими структурами мотивів, диспозиціями, настановами тощо. Якщо людина активна, вона має інтерес щодо власного життя як найвищої цінності, що допомагає їй більше розкрити свій внутрішній потенціал, особливо в студентському віці, коли всі думки спрямовані на побудову власного майбутнього. Для пасивних людей характерною є незадоволеність власним життям, почуття втрати сенсу життя, тобто екзистенціальний вакуум, відчуття безглуздя свого існування, нездатність планувати

майбутнє. Сенсотворення є внутрішньою діяльністю, спрямованою на подолання смислового неузгодження свідомості (самосвідомості) та буття завдяки набуття відповідальності. Внаслідок здатності до самотворення людина набуває характеристик відповідального суб'єкта власного життя, становлення та розвитку. Отже, смисложиттєві орієнтації особистості студентського віку є ключовими цінностями, які починають активно вибудовуватися на даному етапі вікового розвитку й акумулюють значущі тенденції вибору напрямку самореалізації [12, с. 119].

Ю. Швалб наголошує, що першопочатковим завданням людини є визначення смислу не зовнішніх по відношенню до неї об'єктів, а її особистого життя, і саме це він вважає найвищим рівнем самовизначення особистості, тобто осягнення нею сенсів [37].

Потреба в усвідомленні власного життя як цілісного процесу, який має певну спрямованість та зміст, а не як серії розрізнених, виняткових ситуацій, є важливою орієнтовною позицією особистості. В студентському віці ця потреба проявляється особливо [16].

Поведінково-діяльнісний компонент самосвідомості особистості виступає як соціально-конативний чинник ставлення професійної самосвідомості в студентському віці і включає в себе контроль та самоконтроль, управління та самоуправління, конформізм та неконформізм.

Самоконтроль – процес усвідомленого, вольового управління власним психічним життям, поведінкою і діяльністю відповідно з внутрішньою картиною світу, образом світу, настановами, ціннісними орієнтаціями, індивідуальною нормативністю особистості. Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості студента, а також показником особливостей взаємозв'язку між соціально-когнітивним, соціально-афективним і соціально-мотиваційним детермінантами становлення її професійної самосвідомості.

На думку Ю. Швалба, активно-перетворювальна поведінка людини потребує високого рівня планування, коли планується не лише послідовність дій суб'єкта, а й враховуються поточні зміни, які вносять самі дії [37, с. 37-38]. Здійснення такої поведінки потребує від студентів високого рівня контролю за зміною ситуації. При цьому у них виникає почуття керованості ситуацією, а в психологічному плані – це ставить їх над ситуацією і дає можливість відчутти себе суб'єктом власної життєдіяльності.

Самоуправління – це керування своїм власним розвитком. Перехід від спонтанного до саморегульованого розвитку базується на сформованих раніше психологічних якостях особистості (цілісності Я-концепції, розвинених навичках саморегуляції, загальній

адаптованості тощо). Довільність як суб'єктно спрямована дія вимагає від суб'єкта аналізу відношень, спонукань і умов, у яких дія може бути здійснена. Здатність управляти власними діями дозволяє говорити про суб'єктні дії. Процеси управління своєю життєдіяльністю є невід'ємними складовими становлення та розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

У студентському віці продовжується процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості, що знаходить свій прояв через різні форми, перш за все, особистісної автономії. *Емоційна емансипація* характеризується позбавленням від емоційної залежності від батьків та перебудовою всієї системи емоційних відносин, появою любові до іншої людини, дружби, заснованої на теплих емоційних стосунках. Нормативна емансипація характеризується тим, що студентство формує власну систему цінностей, норм, яка є відмінною від батьківської. Розвиток самосвідомості в студентському віці, здатність до формально-абстрактного, логічного мислення допомагає визначати своє місце в системі суспільних стосунків, краще усвідомити власні потреби. При цьому виникає потреба в усвідомленні себе як неповторної, своєрідної особистості. Важливим є вплив різних референтних груп, які мають свою систему норм та цінностей. Студенти намагаються завжди щось змінити, часто незадоволенні своїм положенням, бувають занадто вимогливими до інших.

Поведінкова емансипація характеризується тим, що студенти намагаються звільнитись від опіки батьків, відстоюють своє право на самостійне прийняття рішень. Вони самі вибирають собі друзів, стиль одягу, способи проведення вільного часу та ін. Але в прийнятті життєво важливих питань ще покладаються на батьків. Проблема свободи, звільнення від батьківського контролю в цьому віці гостро відчувається як батьками, так і студентами, що в сім'ї часто призводить до конфліктів. Якщо батьки виховували дітей відповідальними за власні вчинки, тоді вони зможуть взяти відповідальність за прийняття самостійних рішень, за наслідки цих рішень. Вони будуть займати чітку позицію в прийнятті будь-яких рішень, нести відповідальність за своє життя. А делегування відповідальності за власну поведінку від батьків до дітей спонтанно, стихійно викликає несамотійність, безвідповідальність, безпорадність у дітей. Поєднання перерахованих видів емансипації у студентів забезпечує тісний взаємозв'язок у взаємодії різних детермінант становлення їх професійної самосвідомості.

На думку значної частини радянських психологів, присвоєння суспільного досвіду окремою людиною, що триває протягом усього

життя, озброює її вже не тільки комплексом чуттєвих уявлень про найближче середовище і можливостями його безпосереднього перетворення, але й взаємозалежною і узагальненою системою знань про весь світ, його прихованих властивостях тощо. У радянській психологічній літературі ця система привласнювальних уявлень, в якій неминуче локалізується і змістовно збагачується все відображуване, узагальнено називається «образом світу» (О. Зінченко, О. Леонтьєв, А. Смирнов). Загальна теза, яка розробляється в таких працях, стверджує, що «головний внесок в процес побудови образу предмета або ситуації вносять не окремі чуттєві враження, а образ світу в цілому».

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічних детермінант становлення професійної самосвідомості в студентському віці, спробуємо з'ясувати соціально-психологічні механізми її розвитку.

Аналіз психологічної літератури свідчить про недостатню розробленість украй важливого для теорії особистості та для практики її становлення питання про психологічні механізми соціального та особистісного розвитку. Як механізми розвитку особистості часто розглядаються досить різнопланові психологічні феномени. Так, наприклад, Ф. Іващенко серед психологічних механізмів становлення особистості виділяє мотив, потребу, інтерес, Я-образ, самооцінку та інші психічні утворення [10]. Самооцінка, на його думку, визначає розвиток домагань учня, таких особливостей його характеру, як впевненість чи непевність у своїх силах; Я-образ – становлення ідеалу, самоконтролю, особистих норм поведінки й інших складових системи саморегулювання, а також становлення самоповаги, рівня домагань і ініціативи.

Проте, ми схильні як і В. Галузяк вважати, що Ф. Іващенко дещо некоректно ототожнює психологічні механізми зі структурними компонентами особистості. Самооцінка насправді не визначає розвиток домагань, а виявляється в певному рівні домагань, так само як Я-образ не визначає становлення самоповаги, а складає з нею єдине ціле. Мотиви, потреби, інтереси, Я-образ і самооцінка – не механізми особистісного розвитку, а результат дії цих механізмів. На наш погляд, психологічними механізмами розвитку можна вважати лише ті генетичні процеси, які розкривають походження і шляхи становлення мотиваційно-ціннісної сфери особистості, а також дають змогу пояснити відносно стабільні зміни в її структурі, а не ситуативну детермінацію поведінки [7].

Наступним універсальним психологічним механізмом засвоєння суспільно цінних форм і способів поведінки, як вважає Ф. Іващенко, є

інтеріоризація. Механізм інтеріоризації, на думку багатьох психологів, допомагає зрозуміти походження і становлення різних психічних новоутворень особистості. У радянській психології під інтеріоризацією розумілося становлення внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності. Слід зауважити, що поняття «інтеріоризація» вживається здебільшого в контексті когнітивного розвитку особистості (Л. Виготський, П. Гальперін).

Крім названих, Ф. Іващенко виділяє також такі психологічні механізми розвитку особистості, як: наслідування, зміщення мотиву на мету, ідентифікація, рефлексія, співвідношення між рівнем домагань і досягнень особистості, когнітивний дисонанс. Наслідування він розуміє як відтворення одним суб'єктом поведінки іншого суб'єкта. Завдяки наслідуванню дитина засвоює суспільний досвід, опановує норми поведінки, трудові навички тощо.

У формуванні саморегуляції особистості значну роль, на думку Ф. Іващенко, відіграє механізм рефлексії, тобто усвідомлення своїх дій і станів. Важливим механізмом становлення вольових рис характеру він вважає співвідношення між рівнем домагань і досягненнями дитини. Під рівнем домагань розуміється складність цілей, до досягнення яких прагне дитина. Якщо цей рівень з якихось причин не досягається, то людина переживає неуспіх і може знизити домагання або ж робить нові спроби, щоб підтримати колишній рівень. Даний механізм лежить в основі становлення в людини впевненості у своїх силах (чи невпевненості) і наполегливості (чи прагнення уникати труднощів).

Одним з механізмів розвитку особистості Ф. Іващенко вважає когнітивний дисонанс. Знання людини про світ і про самого себе звичайно складають стійку систему. Однак час від часу узгодженість між ланками цієї системи може порушуватися. Дисонанс між деякими когнітивними елементами приводить до психічної напруги, що спонукує індивіда до дій чи до вироблення нової позиції, завдяки чому усувається ця неузгодженість. Типовим прикладом когнітивного дисонансу є суперечність між моральним принципом і реальною поведінкою особистості. Вирішення подібних суперечностей піднімає особистість на більш високий щабель розвитку.

Ю. Гіппенрейтер виділяє три важливі механізми становлення особистості: загальний механізм зміщення мотиву на мету і більш спеціальні механізми ідентифікації й освоєння соціальних ролей [8]. Ці механізми, на її думку, є стихійними, оскільки суб'єкт повною мірою їх не усвідомлює і свідомо ними не керує. Вони можуть набувати й усвідомлених форм, однак усвідомлення не є необхідним для їхнього

функціонування, більш того, часто воно неможливе. Виділені механізми функціонують, починаючи з дитинства до підліткового віку, хоча потім продовжують брати участь у розвитку особистості разом із свідомими формами самовиховання. На думку Ю. Гіппенрейтер, вони діють у руслі загального процесу опредмечування потреби в спілкуванні, «в іншому».

Механізм зміщення мотиву на мету починає діяти вже на ранніх етапах розвитку особистості. Він лежить в основі засвоєння нею норм поведінки. Причому, результати виховання не обмежуються зовнішньою поведінкою, вони торкаються мотиваційної сфери особистості: з якогось моменту вона починає одержувати задоволення від «правильної» поведінки. Таким чином, процес підпорядковується загальному правилу: предмет (ідея, мета), що тривалий час насичувався позитивними емоціями, перетворюється в самостійний мотив. У таких випадках вважають, що відбулося зміщення мотиву на мету, тобто поступово мета набула статусу мотиву.

Механізм зміщення мотиву на мету діє на всіх етапах розвитку особистості. З віком лише змінюються й ускладнюються ті мотиви спілкування, що надають особистісного смислу засвоюваним нормам і цінностям. Кожному етапу розширення контактів особистості передують, а потім його супроводжує яскраво виражений мотив прийняття іншими, визнання й утвердження у відповідній соціальній групі.

Велику роль у формуванні особистості дитини відіграють непрямі соціальні впливи – особистий приклад, «зараження», наслідування. Відповідний механізм розвитку Ю. Гіппенрейтер називає ідентифікацією. На більш пізніх вікових стадіях коло осіб, з яких вибирається об'єкт ідентифікації, значно розширюється. Ним може стати лідер компанії, вчитель, знайомий дорослий, літературний герой, відомий сучасник чи герой минулого. Зауважимо, що Ю. Гіппенрейтер ототожнює два дуже близькі, але, на наш погляд, дещо відмінні механізми розвитку особистості: ідентифікацію та наслідування.

Механізм прийняття й освоєння соціальних ролей, на думку Ю. Гіппенрейтер, багато в чому подібний до механізму ідентифікації, але на відміну від останнього, характеризується більшою узагальненістю і часто відсутністю персоналізації засвоюваного еталона. У кожному суспільстві існує певна згода щодо того, якою повинна бути людина, яка займає ту чи іншу позицію в суспільстві. Посівши дану позицію, особистість повинна виконувати відповідну соціальну роль, тобто поводитися так, як від неї очікує соціальне оточення. У ході освоєння ролей в особистості, по-перше, з'являються

нові мотиви, подруге, відбувається їхня ієрархізація, по-третє, видозмінюються системи поглядів, цінностей, моральних норм і відносин.

На підставі проведеного теоретичного аналізу поглядів різних науковців на проблему психологічних механізмів розвитку особистості, В. Галузяк пропонує такі психологічні механізми, які, на його думку складають, основу розвитку мотиваційної сфери особистості: ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів [7]. Розглянемо детальніше кожний із них.

Ідентифікація – емоційно обумовлений процес ототожнення себе з іншою людиною, внаслідок чого засвоюються моральні норми, цінності, настанови і способи поведінки цієї людини. З. Фрейд вважав, що ідентифікація – це “уподібнення Я іншому Я, внаслідок чого перше Я у певних відношеннях поводить себе як друге, наслідує його, приймає його до певної міри в себе”. Внаслідок ідентифікації відбувається прийняття індивідом цінностей та переконань оточуючих людей, включення їх у власний внутрішній світ. Ідентифікація передбачає наявність сильного емоційного зв'язку між індивідом і людиною, роль якої він на себе приміряє, з якою він себе ототожнює. З. Фрейд вважав, що саме завдяки ідентифікації формується совість, яка, на його думку, приходить до нас в образі інших людей.

Емоційне обумовлювання полягає у формуванні позитивного ставлення до об'єктів та способів поведінки, які супроводжуються позитивними емоціями, і негативного до тих, які супроводжуються негативними емоціями. Якщо та чи інша поведінка з певних причин регулярно викликає позитивні емоції, вона стає бажаною для індивіда, внаслідок чого формується відповідний мотив. Цей механізм лежить в основі методів покарання і заохочення. Діти засвоюють норми і способи поведінки внаслідок позитивного або негативного підкріплення їхніх дій соціальним оточенням. Щедрість, чуйність, агресивність – все це може отримати позитивне підкріплення, але може і гальмуватися покараннями.

Наслідування, імітація – засвоєння індивідом способів поведінки на підставі спостереження за оточуючими. Це цілеспрямоване відтворення манер, вчинків і звичок інших людей. На відміну від ідентифікації наслідування передбачає наявність у індивіда свідомого прагнення, наміру засвоїти способи поведінки, манери, звички. Крім того, воно полягає в імітації здебільшого зовнішніх, доступних спостереженню способів поведінки, а не переконань і ціннісних орієнтацій.

Мотиваційне опосередкування – становлення нових мотивів шляхом зв'язування у свідомості дитини явищ, до яких виробляється емоційне ставлення, з іншими явищами, які вже мають для неї цінність. Цей механізм набуває чинності у дошкільному та шкільному віці, коли достатнього розвитку досягають уява, мислення, здатність дитини прогнозувати і передбачати наслідки власних дій.

Механізм соціально-мотиваційного опосередкування лежить в основі вербальних (словесних) виховних впливів (метод переконування), які апелюють до свідомості вихованця, його здатності розуміти об'єктивні причинно-наслідкові взаємозв'язки між власними діями та їх наслідками. Будь-який вербальний виховний вплив явно чи неявно містить у собі три компоненти: вказівний (як слід поводитися, яких норм дотримуватися, що вважати цінним тощо), ціннісний (чому, задля чого) і логічний (демонстрація причинно-наслідкових зв'язків між вказівним і ціннісним компонентом: “якщо..., то...”).

Конформність – зміна індивідом власної поведінки або поглядів внаслідок реального чи уявного тиску групи. Таким чином особистість пристосовує свою позицію до позиції більшості, яка спочатку нею не приймалась.

Конформізм (від пізнелат. *Conformis* – подібний, схожий) – соціально-психологічна орієнтація особистості, яка проявляється не в самостійному, глибоко продуманому виборі життєвих і соціальних цінностей, а лише в пасивному, пристосувальному ставленні до існуючого порядку речей. Конформна поведінка – це поведінка пасивної згоди, некритичного прийняття.

Конформізм – це залежність від думки та вимог групи, соіабельність, наслідування громадської думки, прагнення працювати і приймати рішення разом з іншими людьми, низька самостійність, орієнтація на соціальне схвалення.

Нонконформізм – це незалежність, орієнтація на власні рішення, самостійність, винахідливість, прагнення мати власну думку [18].

Конформність забезпечує уніфікацію поведінки та настанов людей, дотримання загальноприйнятих норм.

Конформні студенти винятково цінують свій статус у звичній групі однолітків, стабільність цієї групи, постійність оточення. Вони абсолютно не прагнуть до змін у групі, з якою звикли і в якій освоїлися. Нерідко вирішальним у виборі навчального закладу студентами конформного типу є те, куди йде більшість однолітків та товаришів. Однією з найважчих психічних травм, яка, мабуть, існує для цього типу людей – це коли звична вікова група чомусь їх виганяє. Конформні підлітки зазвичай знаходяться також у скрутному

становищі, коли загальноприйняті судження і звичаї їх середовища вступають у суперечність з їх особистісними якостями. Наприклад, ризиковані пригоди не притаманні конформістам, але властиві для підліткового середовища [18].

Професійне становлення конформістів визначається властивою для них невисокою ініціативністю. Дуже хороших успіхів вони можуть досягати, виконуючи будь-яке завдання, аби праця не потребувала постійної особистої ініціативи. Якщо саме цього від конформістів вимагає ситуація, вони зазвичай відмовляються від виконання такої роботи, разом з тим, витримуючи набагато більш висококваліфіковану і навіть напружену роботу, якщо вона є чітко регламентованою.

Вживання в соціальну роль – засвоєння особистістю норм і способів поведінки, дотримання яких вимагає прийнята нею соціальна роль. Цей механізм описується в соціальній психології за допомогою понять “соціальний статус (позиція)” і “соціальна роль”. Соціальний статус – це місце індивіда в системі соціальних стосунків, яке визначає його права й обов’язки. Зайнявши певну позицію, людина повинна виконувати й певну соціальну роль, тобто діяти так, як від неї очікують оточуючі. Роль – набір норм, які визначають, як поводитися людині, що займає дане соціальне положення. Набір соціальних позицій і ролей дуже широкий і різноманітний: роль дошкільника, першокласника, підлітка, студента, члена дворової компанії, сина, дочки, вчителя, батька, матері, чоловіка, жінки тощо. Кожна нова роль вимагає від особистості пристосування до соціальних установок, очікувань і цінностей найближчих соціальних груп. Таким чином зміна соціальних ролей зумовлює зміни в поглядах і цінностях особистості. Це пояснюється тим, що, по-перше, кожна роль має певний престиж, привабливість, розширює можливості для самоствердження. Тому люди самі прагнуть посісти вищий соціальний статус і виконувати відповідну роль. Старшокласник, наприклад, мріє стати студентом, студент – успішним фахівцем. По-друге, особистість намагається якнайкраще відповідати новій ролі, прагнучи заслужити схвалення оточуючих або уникнути осуду.

Механізм підтримання внутрішньої узгодженості поглядів. Люди завжди намагаються зберегти певну гармонію в системі своїх переконань. Коли особистість усвідомлює їх суперечливість або невідповідність між поглядами і поведінкою, виникає когнітивний дисонанс – неприємне напруження, дискомфорт, від якого вона намагається позбавитися. Таке трапляється, наприклад, коли ми усвідомлюємо, що діяли без достатніх на те підстав всупереч своїм переконанням.

Експериментально доведено, що певні настанови, погляди можуть бути наслідком поведінки. Люди, зазвичай, відстоюють те, у що вірять, однак вони також вірять у те, що відстоюють. Механізм підтримання внутрішньої узгодженості поглядів пояснює, яким чином поведінка людини може змінювати її настанови. Когнітивний дисонанс виникає, коли вчинки індивіда розходяться з його Я-концепцією (самосвідомістю). Якщо особистість вдалася до поведінки, яка суперечить її поглядам, без відчутного зовнішнього тиску, то єдиною можливістю зняти дисонанс залишається зміна власних переконань, уявлень про себе, приведення їх у відповідність до фактичної поведінки.

Розглянуті психологічні механізми є універсальними механізмами становлення особистості. Надалі зупинимось більш детально на характеристиці тих специфічних механізмів, які забезпечують становлення професійної самосвідомості студентів.

Одних із таких механізмів становлення професійної самосвідомості є професійне самовизначення – діяльність, спрямована на пошук і реалізацію індивідуального сценарію професійного становлення; усвідомлений акт виявлення й утвердження власної позиції в різноманітних професійно значущих ситуаціях. Юнацький вік – це період професійного самовизначення. Професійне самовизначення особистості – це смислотворення, чітке усвідомлення мети свого професійного становлення, мотивів навчально-професійної діяльності. Визначення свого місця у професійному середовищі суспільства, яке виражається в активному прагненні професійної кар'єри, суспільного визнання [17]. Професійне самовизначення не можливе, якщо студент не усвідомлює себе суб'єктом власного професійного становлення, розвитку. Ступінь соціальної зрілості залежить від широти і якості професійної самосвідомості, а також способів професійного самовизначення та самореалізації. Отже, розвиток професійної самосвідомості можливий лише тоді, коли майбутній фахівець усвідомлює себе суб'єктом власного професійного становлення через різні аспекти професійного самовизначення та самореалізації.

Характер професійного самовизначення, його динаміка залежать від того, якою бачить себе особистість, які кар'єрні цілі перед собою ставить, якими мотивами керується. Самовизначення в студентському віці пов'язане зі спрямованістю в майбутнє, якісно іншим сприйманням часу, коли сьогодення постійно співвідноситься з майбутнім, оцінюється з позицій майбутнього. Нове усвідомлення часу позитивно впливає на формування особистості за наявності впевненості у собі, у своїх можливостях і силах. Загалом юність – це

період стабілізації особистості, вироблення системи стійких поглядів на світ і своє місце в ньому, особистісного і професійного самовизначення.

Наступним важливим механізмом становлення професійної самосвідомості особистості є механізм професійного саморозвитку. Потенціал саморозвитку та самовдосконалення закладено в кожній людині. Як розгортається програма біологічного дозрівання, так відбувається і поступове, обережне, малопомітне втілення в життя незрівнянно складнішої програми самопізнання, особистісного розвитку, програми наближення до власної сутності, до глибинного ества.

У людини завжди є вибір, який здатний змінити її смисложиттєві орієнтації. Н. Пряжников виокремлює зовнішню активність, яка носить адаптивний характер і за своєю суттю є відчуженою, особистісно пасивною, та внутрішню активність як ініціативну, яка сприяє саморозвитку особистості і є продуктивною [26].

Творча активність у студентському віці сприяє саморозвитку особистості та пов'язана з проблемою вибору в ситуації як соціального, так і професійного самовизначення. Це дозволяє нам припускати, що соціальне й професійне самовизначення є важливим механізмом становлення професійної самосвідомості, зокрема в студентському віці.

О. Мерзлякова визначає саморозвиток особистості як самокеровану форму особистісного становлення та виділяє його основні етапи: самопізнання, самопроекування та самореалізацію. Вчена виділяє такі чинники саморозвитку: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та психолого-педагогічні [23, с. 8].

До індивідуально-психологічних детермінант саморозвитку дослідниця відносить готовність студентів до самокерування процесом власного розвитку за рахунок оволодіння стратегіями самопобудови, самовдосконалення, враховуючи свої індивідуальні властивості, які будуть сприяти саморозвитку, це саморефлексія, спрямованість на життєву та професійну самореалізацію та особистісну самоактуалізацію, інтернальний локус контролю, самопроекування, самоуправління, самоконтроль, позитивне світосприймання, оволодіння елементами асертивної поведінки.

До соціально-психологічних детермінант становлення належать різні впливи навколишнього середовища. Суб'єкт здійснює свій вибір з урахуванням існуючих у суспільстві норм, правил, які інтеріорізуються суб'єктом, і з урахуванням цього формується основа його системи внутрішніх норм і правил дій. При цьому суб'єкт не є

розчиненим в оточуючих його стимулах, він здійснює контроль над своєю поведінкою [23].

Таким чином, на підставі проведеного аналізу літературних джерел, можемо зробити узагальнення, що основними соціально-психологічними детермінантами становлення професійної самосвідомості в студентському віці є компоненти розвитку самосвідомості особистості (С. Пантелєєв, С. Ставицька, В. Столін, Т. Титаренко, І. Чеснокова та ін.): соціально-когнітивні (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); соціально-афективні, (соціальна оцінка, самооцінка, ставлення, самоставлення); соціально-мотиваційні (потреба в утвердженні, потреба в досягненні, потреба в афіліації); соціально-конативні (соціальний статус, соціальний контроль, самоуправління, соціабельність).

Соціально-психологічними механізмами становлення професійної самосвідомості особистості в студентському віці виступають ідентифікація (В. Галузяк, Ю. Гіпенрейтер, З. Фрейд), емоційне (мотиваційне) обумовлювання (В. Вілюнас, В. Галузяк, Б. Скінер), наслідування (А. Бандура, Б. Скіннер), мотиваційне опосередкування (В. Вілюнас, В. Галузяк), конформність (С. Аш, С. Мілграм), вживання в соціальну роль, а також когнітивний дисонанс (В. Галузяк, Ф. Іващенко, Л. Фестінгер та ін.).

Дослідження актуальної нині проблеми становлення професійної самосвідомості особистості провадять учені різних наукових напрямів: філософії, психології, соціології, педагогіки, тому можна говорити про існування комплексного підходу до її розв'язання. Неабияка зацікавленість науковців-психологів проблемою становлення професійної самосвідомості пояснюється з одного боку суспільним запитом, а з іншого – спрямованістю особистості самого студента на свій професійний розвиток.

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема професійної самосвідомості розкривається через різні аспекти: пізнавальної активності й життєдіяльності особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ломов), особистісно-діяльнісного й особистісно-орієнтованого навчання (І. Бех, Е. Зеєр, Б. Косов, В. Серіков, І. Якиманська), професійної діяльності (Є. Климов, В. Мерлін, В. Шадриков), соціогенезу (О. Асмолов, В. Мухіна), суб'єктогенезу (З. Карпенко).

У зарубіжних теоріях розвиток професійної самосвідомості особистості загалом та в студентському віці, зокрема, розглядається як пов'язаний з ідентифікацією з батьками та інтеріоризацією батьківського авторитету (З. Фрейд); набуття особистісної автономії як незалежності, свободи та відповідальності (Г. Крайг, Ф. Райс); ідентичністю (Е. Еріксон); саморегуляцією, самоконтролем та

самоефективністю (А. Бандура); незалежністю мислення й саморегуляцією поведінки (Дж. Хілл); самовираженням та самоздійсненням (Р. Хевігхерст); розвитком когнітивних процесів (Ж. Піаже); внутрішніми силами особистості, її здатністю цілеспрямовано осмислювати теперішнє, яке включає в себе і майбутнє, і минуле (Ф. Перлз); поняттям «Самість» і «Я-концепція» (К. Роджерс).

У радянській та вітчизняній психології розвиток професійної самосвідомості в студентському віці розглядається в контексті соціально-психологічних механізмів привласнення цінностей, зразків поведінки тощо, внаслідок чого відбувається відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій, які формують особистість (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Давидов); відкриттям межі між реальною та ідеальною формою дорослості, якій притаманний авторський характер (Д. Ельконін); активністю, яка виступає основою розвитку особистості як суб'єкта (Л. Божович); континуальною суб'єктною здатністю особистості до усвідомлення (В. Татенко); з полісуб'єктною взаємодією, спрямованою на зміну, перебудову себе й та навколишнього світу (Ю. Лановенко).

Отже, як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, які розробляють свої теорії психічного розвитку на різних теоретичних засадах, наголошують, що студентський період становлення особистості є періодом стрімкого розвитку її самосвідомості, рефлексії, що створює всі необхідні передумови для становлення її професійної самосвідомості.

Опрацювавши вітчизняні та зарубіжні літературні джерела, ми розглядаємо професійну самосвідомість як складну інтегративну властивість особистості, яка відображає її єдність з професійною групою, справою, окремою людиною, що обумовлює наступність професійних характеристик (норм, ролей та статусів) особистості.

На підставі аналізу праць Б. Ананьєва, А. Брушлинського, І. Булах, Л. Виготського, О. Гуменюк, С. Дьякова, І. Кона, Л. Обухової, С. Рубінштейна, А. Реана, В. Селіванова, С. Ставицької, В. Століна, Т. Титаренко та ін., можемо узагальнити, що становлення професійної самосвідомості особистості відбувається особливо інтенсивно в період пізньої юності або ранньої дорослості, який співпадає зі студентським періодом через те, що в цей час одночасно відбувається інтенсивне становлення «Я-концепції» особистості.

Проведений аналізу наукових джерел, дає підстави зробити узагальнення, що основними соціально-психологічними детермінантами становлення професійної самосвідомості в студентському віці є соціально-психологічні та власне психологічні компоненти розвитку самосвідомості особистості: соціально-когнітивні (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); соціально-афективні, (соціальна оцінка,

самооцінка, ставлення, самоставлення); соціально-мотиваційні (потреба в утвердженні, потреба в досягненні, потреба в афіліації); соціально-конативні (соціальний статус, соціальний контроль, соціальна роль, соціабельність).

На основі проведеного теоретичного аналізу літературних джерел ми визначили, що критеріями розвитку професійної самосвідомості в студентському віці є: диспозиційність – здатність студентів бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети (К. Абульханова-Славська, О. Штепа, В. Ядов); самопотенціювання – здатність знаходити, обирати і створювати засоби, необхідні для досягнення поставлених цілей, для реалізації задуманих планів (Л. Алексєєва, С. Дьяков, В. Татенко); атрибутивність – усвідомлене цілісне сприйняття і наділення себе якостями індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта (Б. Ананьєв, З. Карпенко, В. Селіванов).

Соціально-психологічними механізмами становлення професійної самосвідомості особистості в студентському віці виступають: ідентифікація (В. Галузяк, Ю. Гіпенрейтер, З. Фрейд), інтеріоризація (О. Леонтьєв, П. Гальперін), емоційне обумовлювання (В. Галузяк, Б. Скінер), наслідування (А. Бандура), мотиваційне опосередкування (В. Вілюнас, В. Галузяк), конформність (С. Аш), вживання в соціальну роль, когнітивний дисонанс (В. Галузяк, Ф. Іващенко, Л. Фестінгер та ін.).

Література

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [3-тє вид.]. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 1007 с.
3. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризисы: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – №3. – С. 90-101
4. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во «Институт практич. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1996. – 512 с.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
6. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.

7. Галузяк В.М. Психологічні механізми виховання / В.М.Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. Частина 1. – Вінниця: РВВ ДП “Державна картографічна фабрика”, 2002. – С.106-112.
8. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.:ЧеРо, 1996. – 336 с.
9. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навчальний посібник / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
10. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Ф.И. Иващенко. – Мн.: Университэцкае, 1999. – 136 с.
11. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология / Дубровина И.В., Прихожан А.М. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
12. Завгородня О. В. Особистість: шляхи досягнення зрілості / О. В. Завгородня // Практична психологія та Практична психологія. – 2010. – №12. – С. 11-17.
13. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. ...кандидата. психол. наук : 19.00.01 / Исаков Максим Владимирович. – М. – 2008. – 243 с.
14. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : Монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
15. Кіреєва У. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості / У. Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 120-130.
16. Кон И. С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
17. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) : учебное пособие [для студентов пед. ин-тов] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
18. Кон И. С. Конформизм // Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М., 2001. – С. 260.
19. Корниенко Н. А. Эмоциональные механизмы нравственного формирования личности / Н. А. Корниенко. – Новосибирск : Сиб. кадровый центр, 1993. – 244 с.
20. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – [9-е изд.] – СПб. : Питер, 2011. – 940 с.
21. Лановенко Ю. І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи: дисер. кандидата. психол. наук : 19.00.07 / Лановенко Юлія Іванівна. – К., 2005. – 217 с

22. Марцинковская Т. Д. «Образ Я» в современном мире: контакты и трансформации / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2009. – № 4. – С. 142-149.
23. Мерзлякова О. Л. Саморозвиток старшокласників: модель процесу та шляхи його активізації / О. Л. Мерзлякова // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 7. – С. 423-432.
24. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие [для студ. высш. пед. заведений] / К. Н. Поливанова . – М. : Издат. центр, 2000. – 184 с.
25. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже ; [пер с франц. и англ.], [Сост. – комм. ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
26. Пряхников Н. С. Перспективы рассмотрения проблемы актуализации профессионального самоопределения [Электронный ресурс]: – Режим доступа до публікації.: <http://www.fpo.ru/trud/profsamooopred.html>
27. Селезнева Е. В. Способность к целеполаганию как фактор стратегичности жизни / Е. В. Селезнева, А. С. Мельничук // Мир психологии. – 2009. – № 4 (40) – С. 215-223.
28. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
29. Столин В. В. Самосознание личности : Монография / В. В. Столин. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
30. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
31. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Прогресс, 1993. – 144 с.
32. Холл С. Последствия сексуально и психологически травматического детства / С. Холл // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. – № 5. –С. 120-129.
33. Шахов В.В. Особливості становлення самосвідомості в студентському віці / В.В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 51 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С.134-139.
34. Шахов В.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб.

наук. праць. – Випуск 47 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С.186–191.

35. Шахов В.В. Особливості становлення самосвідомості в студентському віці // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 51 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 134–139.

36. Шахов В. І. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів як умова формування їх готовності до професійної діяльності / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С. 141-147.

37. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152с.

38. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л.Яковлева // Вопросы психологии. – 1997 – № 4. – С.20-27

39. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; [пер. с англ.], [общ. ред. А.В. Толстых]. – 2-е изд. – М. Флинта «Прогресс», 2006. – 352 с. – (Библиотека зарубежной психологии).

40. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change / Albert Bandura // Psychological review, 1977. – Vol / 84 (2)/ – P. 191-215.

41. Rogers C. Inside the world of Soviet professionals // Journal of Humanistic psychology, 1987.

ЗМІСТ

О. В. Акімова, В. А. Сапогов, О. Б. Наливайко. Едукологія – концептуальна основа створення міждисциплінарної науки про освіту	3
В. М. Галузяк, І. Л. Холковська. Формування спрямованості майбутніх педагогів на творчу самореалізацію у професійній діяльності	12
О. В. Волошина, Л. Ю. Мудрак. Кейс-метод як засіб особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога	44
С. І. Губіна. Педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти	63
М. О. Давидюк. Практика використання сторітеллінгу як методу навчання у підготовці здобувачів вищої освіти (за освітньою програмою О11 «Освітні, педагогічні науки»)	79
С. В. Дембіцька, О. В. Кобилянський, О. М. Кравець. Шляхи покращення професійної підготовки студентів закладів вищої освіти	91
І. М. Мельник. Особливості формування конативного компонента професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи	113
К. Ю. Подуфалова. Формування професійної відповідальності майбутнього вчителя: практичні аспекти	134
М. В. Сапогов. Формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів з освітніх наук засобами смарт-технологій	150
О. В. Столяренко, О. В. Столяренко. Особливості підготовки майбутніх учителів в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти	170
В. А. Фрицюк. Підготовка майбутніх учителів до професійного саморозвитку: зарубіжний досвід	187
В. В. Шахов, В. І. Шахов. Соціально-психологічні особливості становлення професійної самосвідомості особистості студента	199

Наукове видання

*Акімова Ольга Вікторівна
Галузяк Василь Михайлович
Волошина Оксана Василівна
Губіна Світлана Іванівна
Давидюк Марина Олександрівна
Дембіцька Софія Віталіївна
Кобилянський Олександр Володимирович
Кравець Олександр Миколайович
Мельник Ірина Миколаївна
Мудрак Лілія Юріївна
Наливайко Ольга Борисівна
Подуфалова Катерина Юріївна
Сапогов Володимир Анатолійович
Сапогов Микита Володимирович
Столяренко Оксана Василівна
Столяренко Олена Вікторівна
Фрицюк Валентина Анатоліївна
Холковська Ірина Леонідівна
Шахов Владислав Володимирович
Шахов Володимир Іванович*

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 24.06.20.

Формат 64х90/16.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура Georgia. Умов. друк. арк. 13,45.

Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.

ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.

E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»

Свідцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.

Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.